

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LILIANE EREMITA SCHENFELDER SALLES

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ E A
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL

CURITIBA

2013

LILIANE EREMITA SCHENFELDER SALLES

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ E A
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira

CURITIBA

2013

A meu pai, que em seu discurso fraterno dizia: a única herança que deixarei a meus filhos será o diploma e, portanto pai, aplicando seus ensinamentos, dedico a você o título de mestra que estou conquistando, que é fruto da herança que me deixou.

Muito obrigada pai!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda força recebida nesta caminhada, pois muitos foram os momentos difíceis, mas que com sua luz me permitiu chegar até aqui.

À minha orientadora Professora Doutora Laura Ceretta Moreira, que me aceitou como sua orientanda e também por acreditar no desenvolvimento deste estudo. Sua dedicação, atenção e companheirismo em todos os momentos de discussões, reflexões e dos refinamentos diante dos conhecimentos que construímos juntas. Muito obrigada por compreender meus limites e mostrar meus avanços. O trabalho que se apresenta é fruto de conhecimentos orientados e de sua excelência, como orientadora que é.

Não quero nominar para não ser injusta, portando, a todos os amigos e amigas, que participaram comigo desta vitória, torcendo, vibrando e até esperando pelo meu retorno ao trabalho.

Aos Núcleos Regionais de Educação da Área Metropolitana Norte e Sul que abriram suas portas para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos Diretores e Professores das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, foco desta pesquisa, que pararam seu trabalho para me conceder as entrevistas, muito obrigada.

À Secretaria de Estado da Educação e ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional que também esteve presente neste processo de estudo.

Ao Emerson, meu namorado, que soube entender meus momentos de angústias e ansiedades. Obrigada amor!

À minha família que sempre foi o alicerce de toda a construção deste conhecimento, e que em muitos momentos não consegui dispensar a atenção que tanto merecem devido ao árduo trabalho.

À minha mãe em especial, que é sem dúvida meu suporte de vida, é fundamental para mim, que mesmo sem entender o valor deste trabalho, esteve ao meu lado sempre me cuidando.

A todos os professores do Programa, com quem também cresci, pois compartilharam conhecimentos e me fizeram querer sempre mais, obrigada.

Também à turma do Mestrado, onde fiz novas amizades e solidifiquei laços antigos. Saudades.

Quero externar um carinho especial ao Lucas, filho da Professora Taís Tavares, que conheci nesta caminhada educacional e foi um diferencial nas nossas aulas pela sua alegria, inteligência e atenção dedicada a todos.

RESUMO

A presente pesquisa analisa a política de implantação da escola de educação básica na modalidade de educação especial no estado do Paraná, tendo como foco quatro escolas jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Educação do município de Curitiba e região metropolitana norte e sul. A perspectiva metodológica embasou-se na abordagem do ciclo de políticas (Bowe et al., 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2007, Mainardes e Marcondes, 2009), bem como em autores que discutem a educação inclusiva (Carvalho, 2004, Mantoan, 2006; Fernandes, 2007; entre outros). O desenvolvimento da pesquisa abrangeu: 1) entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional; Diretores e Professores do ensino fundamental das escolas de educação básica na modalidade de educação especial; 2) análise de legislações nacionais e locais destinadas a educação especial e inclusiva; 3) leitura dos três contextos da abordagem do ciclo de políticas: da influência através da análise dos desdobramentos da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; da produção de texto diante da política destinada aos alunos com deficiência proposta pelo estado do Paraná, considerando a Resolução n.º 3600/2011 e o contexto da prática, por meio das mudanças ocorridas com a alteração das escolas especiais, quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos. Na análise de dados, constatou-se que: a) existem inúmeros desafios para a efetivação da política de inclusão, no Estado do Paraná; b) a política de implantação da escola de educação básica na modalidade de educação especial trouxe mudanças quanto aos aspectos administrativos; c) os aspectos pedagógicos ainda necessitam ser efetivados, principalmente no que tange a avaliação, currículo e projeto político pedagógico; d) a escola de educação básica na modalidade de educação especial é um espaço importante e necessário para o público com alto comprometimento; e) inúmeras dificuldades para que o contexto da produção de texto se efetive no contexto da prática, o que dificulta a implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Destaca-se, por fim, que a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial é um processo em construção, que ainda demanda muitas discussões e avaliações, considerando em especial a definição do público a que se destina e sua identidade educacional.

Palavras-chave: Política educacional. Inclusão. Educação básica. Educação especial.

ABSTRACT

This study analyzes the primary education implementation policy on special education in Parana state, having four schools from the municipality of Curitiba and its metropolitan area, in the northern and southern regions, as its focus. The methodological perspective was supported by the policy cycle approach (BOWE et al., 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2007, MAINARDES E MARCONDES, 2009), as well as by authors who discussed special education (CARVALHO, 2004, MANTOAN, 2006; FERNANDES, 2007, among others). The research development covered: 1) semistructured interviews with the State Secretariat of Education/Special Education and Educational Inclusion Department; Principals and Teachers from primary levels of elementary schools concerning special education; 2) analysis of local and national laws to be applied in special and inclusive education; 3) reading of the three contexts on the policy cycle approach: the influence through studying the effects of the national policy on special education in the perspective of inclusive education; the text creation when facing the policy developed to students with disabilities which was proposed by the Parana state, regarding the 3.600/2011 resolution – Resolução n.º 3.600/2011 – and the practice context through the changes that happened about special schools modifications on pedagogical and administrative issues. In the data analysis, it was noticed that: a) there are uncountable challenges to accomplish the inclusion policy in the Parana state; b) the Special Education modality implementation policy in Primary Schools brought alterations in administrative aspects; c) pedagogical aspects still need to be established, mainly concerning evaluation, curriculum and the political pedagogical project; d) the special education modality in primary schools is a significant space to people with high commitment; e) many difficulties in order to the text creation context to be effective in the practice context, which makes it hard to implement the Special Education model in the primary school. Finally, it is emphasized that the special education modality in primary schools is a process under construction, which demands a lot of debates and evaluations, particularly taking the audience definition for whom it is conducted to and the educational identity.

Keywords: Educational policy. Inclusion. Primary education. Special education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – DIAGRAMA DE BOWE, BALL E GOLD	24
TABELA 1 - SERVIÇOS ESPECIALIZADOS – PERÍODO DE 2003 A 2010....	48
GRÁFICO 1 - NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A PNEEPEI.....	68
QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS NRES	34
QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	35

LISTA DE SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	– Altas Habilidades/Superdotação
AMN	– Área Metropolitana Norte
AMS	– Área Metropolitana Sul
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	– Conselho de Educação Básica
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
DEEIN	– Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
EE	– Educação Especial
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FEBIEX	– Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná
FEDAPAE	– Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FUNDEB	– Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GS	– Gabinete do Secretário de Estado da Educação
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação
NEE	– Necessidade Educacional Especial
NRE	– Núcleo Regional de Educação
PAR	– Programa de Ações Articuladas
PNE	– Pessoa com Necessidades Especiais
PNEEPEI	– Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEED	– Secretaria de Estado da Educação

SERE	– Sistema Estadual de Registro Escolar
SRMs	– Sala de Recursos Multifuncionais
SUDE	– Superintendência de Educação
TGD	– Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: CONTEXTO DA INFLUÊNCIA, DA PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA	22
1.1.1 Contexto da influência	25
1.1.2 Contexto da produção de texto.....	30
1.1.3 Contexto da prática.....	33
1.1.4 Entrevistas semiestruturadas	36
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA TRAJETÓRIA	39
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ	39
2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	45
3 A POLÍTICA ESTADUAL E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	52
3.1 O ESTADO DO PARANÁ E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	52
3.2 AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ.....	59
4 ANÁLISE DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA, PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	63

4.1 EVIDENCIANDO O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA	64
4.1.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	65
4.1.2 O processo de inclusão na visão dos entrevistados	69
4.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO	73
4.2.1 A criação da Escola de Educação Especial na modalidade de educação especial a partir do texto consumado	74
4.3 CONTEXTO DA PRÁTICA	77
4.3.1 Aspectos pedagógicos na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial	78
4.3.2 Currículo	80
4.3.3 Avaliação	84
4.3.4 Prática docente	86
4.3.5 Aspectos administrativos	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	112
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

Este estudo parte do princípio de que a educação inclusiva é um direito de todos os alunos, independentemente de sua cor, raça, credo ou nível social, pois de igual forma compreende-se que o contexto educacional deve respeitar as diversidades e especificidades individuais dos estudantes.

A política de inclusão que se volta aos alunos com necessidades educacionais especiais¹ constitui-se em uma política nacional, onde alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão assegurados para o seu desenvolvimento educacional no ensino regular por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

É notório que o movimento em prol da educação inclusiva é mundial, todavia, os documentos e declarações que versam sobre essa questão tornam-se mais incisivos a partir da década de 1990. Dentre os principais documentos, destaca-se a Declaração de Salamanca, que proclama:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicos; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (BRASIL, 1994, p. 3).

Os direitos humanos, como coloca BOBBIO (1987), não nascem todos de uma vez nem de uma vez por todas, visto que são uma construção constante oriunda de uma história de luta de direitos que busca consolidar a dignidade humana, na qual a proximidade do direito à igualdade inclui o direito à diferença.

¹ A terminologia utilizada “alunos com necessidades educacionais especiais” é decorrente do documento do Governo Federal – MEC: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Além disso, é importante apontar para a seguinte consideração de SANTOS (2003, p. 56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Sabemos que são grandes os desafios para assegurar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, mesmo com a própria Constituição Federal (CF) de 1988 e, mais recentemente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que antes previa o “[...] atendimento educacional gratuito aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4.º, inciso III), que sofreu alterações em 2013², passando a vigorar a seguinte redação:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 4.º, inciso III).

O movimento em prol da inclusão educacional, por meio das declarações, conferências, documentos legais e do aumento considerável de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino comum, foi demonstrando também o quanto o direito ao seu acesso, o respeito das reais condições de permanência desse alunado, exigia do poder público, das políticas educacionais e do sistema de ensino uma nova concepção de educação.

Movida pelo desafio da inclusão e o interesse em aprofundar os estudos sobre a educação de pessoas com deficiência, onde como professora sempre optei pelo trabalho que envolvesse a todos, sem discriminação e respeitando os limites e potencialidades de cada um é que construí a presente pesquisa.

Atuando há 15 anos na Educação Especial, como professora da Rede

² Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

Pública de Ensino no estado do Paraná, onde no Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul (NRE – A. M. SUL) dediquei minha trajetória às escolas especiais e ao acompanhamento dos serviços educacionais especializados.

Com isso, podemos perceber a constituição de dois caminhos relacionados à chamada perspectiva inclusiva ao alunado da Educação Especial, ou seja, o ensino comum e o ensino especial, o que vem gerando polêmicas e incertezas.

O primeiro caminho mencionado demonstra a inquietação de professores e famílias que resistiam à inserção dos alunos com deficiência, sobretudo dos mais comprometidos na escola comum, pois acreditam que a educação desses alunos deva se efetivar em classes ou escolas especiais, que são serviços substitutivos ao ensino regular. Na crença do segundo caminho está o grupo de professores e pais que acreditam ser possível a inclusão educacional, desde que garantidos os direitos à diferença e à efetivação de uma escolarização de qualidade.

O estado do Paraná tradicionalmente se alicerçou numa Educação Especial filantrópica, assistencialista, na qual a Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) têm influenciado de forma decisiva os rumos da Educação Especial no Estado.

Diante do movimento pela inclusão educacional que se institui no Brasil, o DEEIN pauta-se, sobretudo até 2007, nas determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução da CNE/CEB n.º 02/2001 e Parecer CNE/CEB n.º 017/2001 e, posteriormente, da Deliberação n.º 02/2003, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que estabelece normas para a Educação Especial no sistema de ensino do estado do Paraná.

Nesse sentido:

O compromisso do Departamento de Educação Especial está direcionado ao respeito às diferenças individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e prevê a continuidade da oferta de apoios e serviços especializados, tanto em contexto inclusivo, preferencialmente, quanto em “*locus*” específico (classes e escolas especiais). Promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos implica na avaliação permanente da efetividade dos

serviços educacionais prestados, permitindo sua mobilidade entre as diferentes opções de apoios e serviços especializados ofertados.

É partindo desse princípio que entendemos que, embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (e para isso estamos trabalhando), há uma parcela de alunos que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de comunicação diferenciada, requerem atenção individualizada e adaptações curriculares significativas, os quais necessitam que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais (MATISKEI, 2004, p. 185).

Todavia a partir da efetivação da PNEEPEI³ (2008), uma nova configuração com relação à educação dos alunos com deficiências passa a vigorar. Destacamos inicialmente que a demanda de Educação Especial a partir deste documento fica assim considerada:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 9).

Vale destacar que a Educação Especial deve perpassar transversalmente as modalidades de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, com garantia de atendimento educacional especializado no ensino regular.

Em continuidade ao processo inclusivo, em que os alunos devem estar inseridos no ensino comum, temos a publicação do Decreto n.º 6.571/08, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por meio deste documento a rede pública de ensino regular dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios fica autorizada a computar as matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem o AEE, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB⁴.

³ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

⁴ O FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica é formado por recursos provenientes de parcelas de arrecadação dos estados e municípios, com redistribuição de acordo com o número de matrículas na rede municipal e estadual do ensino público. Gera assim o investimento em apoios aos programas destinados ao atendimento do

Segundo o Decreto n.º 6.571/08, as escolas da rede pública de ensino regular devem se estruturar para os alunos definidos na PNEEPEI⁵, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estejam frequentando a classe comum, para que recebam na mesma escola, o AEE, com o objetivo de promover a inclusão, e assim regulamentar as novas diretrizes da PNEEPEI (2008), que concebe o AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, não mais como serviço substitutivo.

É importante ressaltar ainda que, em 2011, é promulgado o Decreto Presidencial n.º 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE, e a dupla matrícula.

Art. 4.º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9.º-A do Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2011, p. 2).

Todavia ainda, o referido Decreto traz contradições diante do que expede o Decreto n.º 6571/2008 sobre o AEE no ensino comum, pois mesmo com o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial, considera que as pessoas com deficiência continuem recebendo atendimento no ensino comum ou especializado, conforme mostra o parágrafo 1º do artigo 14º:

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

público educacional e também pode ocorrer, quando necessário, uma complementação da União (BRASIL, 2007).

⁵ Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Diante de inúmeras manifestações e pedidos de esclarecimentos sobre o Decreto n.º 7611, sobretudo dos envolvidos com as escolas especiais, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) lança em dezembro de 2011 a Nota Técnica n.º 62, onde a Diretoria de Políticas da Educação Especial (DPEE) aponta que o referido Decreto corrobora com a construção de sistemas educacionais inclusivos, que efetivamente garantam o acesso das pessoas com deficiência no ensino comum, inclusive expõem o artigo 1º, inciso I e III:

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- III – não exclusão do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência.

Assim sendo, traz orientações aos Sistemas de Ensino e faz seu encaminhamento aos gestores de Secretarias de Educação, professores de instituições de Educação Superior e representantes dos movimentos sociais, que há defesa pela ruptura com o modelo de Educação Especial substitutiva ao ensino comum. Reforçando que a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular comum e não se constitui em sistema paralelo de educação, embora esta divergência esteja delineada no Decreto n.º 7611/2011.

Por sua vez, em 2011, o estado do Paraná traz à tona a proposição de transformar as Escolas de Educação Especial em Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, conforme a Resolução n.º 3.600/2011 – SUDE/SEED (Superintendência de Educação), a qual traz em seu artigo 1.º o seguinte:

Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para **Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial**, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011 (PARANÁ, 2011, p.1).

Por meio dessa política estadual as escolas especiais do sistema estadual de ensino alteram sua denominação, denotando um movimento divergente ao que está ocorrendo nos demais estados brasileiros, que vem consolidando a matrícula do alunado da Educação Especial nas Escolas de

Educação Básica e organizando seu AEE, sobretudo por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Sem dúvida, a política governamental paranaense, ora implantada, necessita de estudo e acompanhamento no sentido de compreender sobre as suas implicações no estado e no país.

Nesse sentido, o presente estudo buscou compreender e indagar: De que forma vem sendo conduzida a educação dos alunos com deficiências no estado do Paraná entre 2008 a 2012, sobretudo a partir da recente implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial?

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é analisar os desdobramentos da PNEEPEI no estado do Paraná, sobretudo após a implantação das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Para tanto os objetivos específicos traçados são os seguintes:

- compreender o quadro nacional das políticas públicas de Educação Especial direcionado à educação dos alunos com deficiência, a partir de 2008;
- contextualizar a PNEEPEI, frente à análise das normativas oficiais (decretos, resoluções, instruções, deliberações e pareceres) instituídos no estado do Paraná;
- analisar a política de implantação da Educação Básica na modalidade da Educação Especial em escolas da rede pública de ensino paranaense.

Para a realização deste estudo nos apoiamos na abordagem do ciclo de políticas formulado por STEPHEN J. BALL e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). Importante apontar também que esta abordagem propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos, que são: Contexto de influência, Contexto da produção de texto, Contexto da prática, Contexto dos resultados (efeitos) e Contexto da estratégia política.

Todavia, em entrevista cedida a MAINARDES E MARCONDES (2009), BALL admite que os dois últimos contextos (Resultados e Estratégia política) podem ser absorvidos e integrados ao Contexto da prática e influência, pois os resultados são extensão da prática, e a estratégia política, em que os discursos

podem ser alterados, pertencem ao Contexto da influência. Desta feita iremos, neste estudo desenvolver análises frente aos contextos: da influência, da produção de texto e da prática.

O ciclo de políticas tem contribuído para a análise de políticas educacionais e vem sendo utilizado por muitos pesquisadores em vários países, sendo um método que envolve “[...] a efetivação da política na prática e através da prática” (BALL, 2009, p. 305). Considerando esta abordagem, os contextos se relacionam e cada um deles apresenta arenas (lugares de discussão, disputas), grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) que logicamente envolvem inúmeros embates.

Nesta pesquisa, para melhor compreender o enfoque das escolas especiais, realizamos entrevistas semiestruturadas, junto a 04 (quatro) Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial localizadas nos Núcleos Regionais de Educação (NREs), da Área Metropolitana Norte (01 escola), Sul (01 escola) e Curitiba (02 escolas), envolvendo 16 (dezesesseis) professores que atuam no Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, sendo 04 (quatro) de cada escola; aos diretores das mesmas, num total de 04 (quatro) e também a um dos gestores da SEED/DEEIN (Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional). As escolas de cada NRE foram sorteadas, considerando que a escolha dos NREs (Norte, Sul e Curitiba), foi devido a residência da pesquisadora ser no município de Curitiba e os referidos NREs próximos.

Posto isto, o presente estudo está organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, **Conceitos Fundamentais da Abordagem do Ciclo de Políticas: Contexto da Influência, Produção de Texto e da Prática** retratando no Contexto da influência as discussões documentais; no Contexto da produção de texto o direcionamento dado à política de estado e no Contexto da prática os desdobramentos dos contextos elencados no cotidiano das escolas em estudo.

O segundo capítulo aborda **A Educação Especial no estado do Paraná: Considerações sobre sua Trajetória**, que delineia os aspectos da Educação Especial frente ao cenário educacional paranaense.

Para o terceiro capítulo, **A Política Estadual e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**, apresentamos o sistema educacional inclusivo, as perspectivas na nova configuração das escolas especiais.

Por fim, no quarto capítulo, denominado **Análise dos Contextos da Influência, Produção de Texto e da Prática no Processo de Implantação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**, enfatizamos a realidade pesquisada, sobretudo a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os entrevistados, tendo como referência de análise o ciclo de políticas nos três contextos mencionados.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a intenção de compreender a implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial proposta como política de estado, apresentamos neste capítulo os três principais contextos da abordagem do ciclo de políticas (da influência, da produção de texto e da prática), que mesmo mantendo uma inter-relação direta entre eles, demonstram o quanto os lugares de discussões, os interesses dos envolvidos direcionam a concretização das propostas no Contexto da prática.

1.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: CONTEXTO DA INFLUÊNCIA, DA PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA

O ciclo de políticas é uma abordagem pós-estruturalista, que se aplica para além do discurso, considerando que para análise de uma política educacional existem necessidades de articulações entre as instâncias macro e micro envolvidas no sistema educacional (MAINARDES, 2007), podendo assim estabelecer uma leitura entre os grupos de interesse e a escola, em seu espaço local, aqui especificamente a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, que é onde se deve efetivar a prática.

O Contexto da prática mereceu maior atenção da pesquisadora, pois é nele que se tem a interpretação e a tradução da produção textual, gerando novas interpretações pelos envolvidos e ainda desencadeando muitos fatores transitórios no interior da escola após a implantação de uma política.

Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas para ter a leitura do Contexto da prática, com intuito de elaborar uma análise dos efeitos, aceitações, interpretações e impactos gerados no campo escolar.

Consideramos que diante de uma implantação política, torna-se necessário destacar inicialmente quais são as normatizações deste processo,

quais articulações existem no processo de decisão, assim como na elaboração do texto da política para assegurar o compromisso das propostas.

Muitos são os desafios e embates que emergem no Contexto da prática, pois a escola, a sala de aula são espaços em que os avanços e dificuldades originárias das políticas educacionais se apresentam com mais nitidez, onde os discursos elaborados e os textos legais produzidos se revelam na prática.

Importante ressaltar que os discursos são relacionados: “[...] o que pode ser dito e pensado, mas também a quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (BALL, 1994a, p. 21), dificultando muitas vezes o desenvolvimento da política implantada ou seja, sua interpretação, pois os grupos de interesses que sustentam o discurso muitas vezes não conseguem legitimar as discussões estabelecidas na arena política.

O campo das políticas educacionais, apesar de estar em expansão, ainda carece de referenciais analíticos consistentes e de um maior número de autores que discutam políticas públicas, sociais ou educacionais, sendo ainda um campo frágil e que necessita de elementos mais consistentes de análise e discussão.

Os contextos propostos no ciclo de políticas não se apresentam linearmente, pois existem disputas em cada um dos referidos contextos (BOWE; BALL; GOLD, 1992), demandando sempre uma maior circularidade de informações para a efetivação de uma leitura política.

O diagrama proposto por BOWE, BALL E GOLD (1992), para apresentar o ciclo de políticas, se estabelece como uma pirâmide, na qual o ápice traz o Contexto da influência e mostra as discussões para a construção dos discursos políticos, tendo como alicerce o Contexto da produção do texto, na articulação da linguagem para o texto que será elaborado e o Contexto da prática que se mobiliza diante da interpretação e recriação realizada pelos envolvidos em seu espaço local específico, neste estudo a escola.

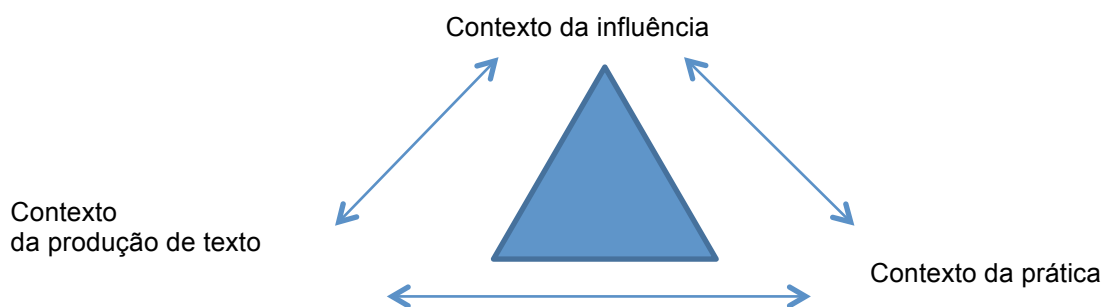


FIGURA 1 – DIAGRAMA DE BOWE, BALL E GOLD
 FONTE: Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20).

Tendo como base a diagramação proposta pelos autores em tela, é possível que a circularidade de informações externas, as arenas (lugares de disputas), os grupos de apoio, os acordos, as contradições, os limites e dificuldades adentrem aos contextos propostos e desencadeiam articulações políticas a serem delineadas, mesmo que não se concretizem na prática.

Assim sendo, para se efetivar uma análise de política, existem influências externas que trazem consequências e precisam ser consideradas, não podendo deixar de apreciar que as políticas são interpretadas de diferentes modos pelos contextos ou até mesmo pelos sujeitos que atuam no nível da prática.

Para além do que está elencado no Contexto da influência, que mostra os interesses públicos, vem a produção do texto, que expressa os acordos de diferentes grupos, portanto é preciso voltar o olhar sobre o Contexto da prática, que é onde a política está sujeita à interpretação, produzindo efeitos até de mudanças na política original.

Assim sendo, BOWE et al. (1992, p.22) apontam que:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Portanto, para análise do objeto de estudo constante na presente pesquisa, foi necessário compreender a formulação das políticas educacionais denominadas inclusivas no estado do Paraná, principalmente após a implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, que teve a proposta firmada no Projeto de Lei n.º 126/2010, elaborado após o Decreto n.º 6.571/2008, em que foi estabelecido que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão atendidas no ensino comum com a oferta do AEE, por meio das SRMs dentro do ensino comum.

Na perspectiva política nacional de inclusão, as escolas especiais foram substituídas pelo AEE, todavia no estado do Paraná ocorre desdobramento diferente, que desconsidera a PNEEPEI e implanta as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial em substituição às escolas especiais.

Mesmo diante do que pauta a PNEEPEI, com as perspectivas de um processo de inclusão nacional, o estado do Paraná atualmente mantém um total de 42.000 (quarenta e dois mil) alunos inseridos em 383 (trezentas e oitenta e três) Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, que até o ano de 2011 eram consideradas apenas como escolas especiais (SEED/DEEIN, 2012).

A seguir apresentaremos os três principais contextos abordados no ciclo de políticas que iremos nos deter neste estudo.

1.1.1 Contexto da influência

Na abordagem do ciclo de políticas, o Contexto da influência é o primeiro aspecto que deve ser considerado, pois é onde se propõem discursos para que as finalidades sociais construídas tenham influência e legitimem o discurso.

Segundo MAINARDES (2006), não basta formular documentos e diretrizes de implantação política sem entender seus fins sociais, econômicos, políticos e educacionais implícitos nas discussões elencadas pelos envolvidos. E complementa apontando que, para uma análise política, pode-se ter grupos representativos como palcos de articulações da influência, em que os textos construídos decantam com a linguagem do interesse público, articulando-se com o segundo contexto que é o da produção de texto.

Assim, na abordagem do ciclo de políticas, MAINARDES (2006, p. 52) destaca que:

[...] a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articular processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Muitos foram os documentos presentes no embate inclusivo, defendendo os direitos das pessoas com deficiências e que *a posteriori* chamou-se movimento de inclusão, dentre eles destacamos: Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948); Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU, 1975); Declaração de Cuenca (1981); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência – Guatemala (1999); Declaração de Washington (1999); Declaração Internacional de Montreal, Quebec, Canadá (2001); Declaração de Caracas (2002); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Ao relacionarmos os pressupostos teóricos do ciclo de políticas, particularmente o Contexto da produção de texto e o foco deste estudo, é preciso considerar o movimento efetivado pelos grupos de interesses (SEED/DEEIN, NREs, Escolas, Associações entre outros) em transformar as Escolas Especiais em Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, que teve seu início no ano de 2009, com a solicitação da Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FEDAPAE) junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), que obteve parecer favorável,

para autorização da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, conforme descrito abaixo:

[...] autorização para alteração de denominação das escolas de Educação Especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. n.º 21 da LDB 9.394/96 (PARANÁ, 2010, p.1).

É importante lembrar que a partir da década de 1990, e em especial da Declaração de Salamanca, de 1994, incisivamente buscou-se a concretização da inclusão, com princípios sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, já proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948.

Os documentos e declarações legais que surgem desde então mostram muitas propostas para o atendimento das deficiências, como classes especiais, escolas especializadas, portanto, eles é que fundamentam a educação, mostrando suas intenções e fragilidades na elaboração do texto político.

No Brasil, um texto elucidativo sobre a concepção de inclusão está exposto na PNEEPEI. Neste texto é reforçada a Educação Especial como modalidade a partir da transversalidade, que perpassa a educação infantil, direcionada aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; o texto adverte também que a Educação Especial deve ter caráter educacional e não mais clínico, assistencialista e substitutivo.

Os aspectos acima elencados trazem um impacto para a escola, que não obrigatoriamente se efetiva na prática cotidiana:

[...] a escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política, por ser um organismo vivo. Entende-se que, como coletivo, ou pela ação de professores ou grupos de professores, podem ser realizadas escolhas entre alternativas de formação ainda que as possibilidades, nesse sentido, sejam, na maior parte dos casos, muito limitadas. Tais escolhas, no nosso entender, dependem das *apropriações* que a escola realiza das políticas que

lhes são propostas e das *objetivações* que delas resultam, as quais tomam a forma de práticas gestonárias e pedagógicas (FERRETTI, 2004, p.423).

Todavia, a complexidade de uma implantação política aumenta quando se entende que a escola é o espaço designado para promover o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano na perspectiva inclusiva. Segundo TOSTA E BAPTISTA (2010, p. 2):

Abordar as políticas de inclusão escolar exige que nos ocupemos da Educação Especial concebida como um campo de conhecimentos e práticas relativos às pessoas com deficiências ou desvantagens, pois tais processos de inclusão têm como objetivo a garantia da escolarização dessas pessoas em ambientes de ensino comum. A Educação Especial, ao longo da história, tem ocupado uma posição secundária no que se refere aos investimentos por parte do poder público. Apesar disso, observa-se que, em sintonia com o fortalecimento de proposições de garantia da escolarização obrigatória, esta área de conhecimento ou modalidade de educação vem ganhando posição de destaque no cenário da política educacional brasileira.

CUNHA E CUNHA (2008, p. 12) ressaltam que as políticas públicas têm sido formuladas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a representação da intenção pública de um determinado contexto social, temporal e cultural. Os autores citados reafirmam que a política social é um tipo de política pública que expressa um conjunto de paradigmas de “[...] caráter permanente e abrangente que orientam a atuação do poder público em uma determinada área”, pressupondo que a educação integra-se à política social, gerando resultados particulares e não públicos.

A formulação de uma política envolve questões presentes nas agendas de discussões públicas, pautadas pelos representantes da sociedade civil e do Estado que discutem e fundamentam suas argumentações, a fim de regularizar os direitos sociais e formular uma política pública que expresse os interesses e as necessidades de todos os envolvidos (CUNHA; CUNHA, 2008).

Para ARELARO (2003, p.23), existem três condições necessárias para a implantação de uma política pública educacional, que são:

- a) democratização do acesso e permanência de todos, traduzindo a efetivação do direito social à educação;

- b) qualidade de ensino, lembrando que não existe uma “escola de qualidade” independente do contexto social histórico em que está inserido;
- c) gestão democrática da educação é o eixo norteador nas políticas e também nos divide em diferentes concepções políticas educacionais.

Por sua vez, no campo educacional e para o Contexto da influência ainda não se tem uma atenção efetiva que vise à continuidade de esforços que venham a acompanhar de perto o processo inclusivo, em seus resultados e consequências, para que se minimizem as fragilidades do referido processo, considerando os equívocos cometidos no âmbito político sobre a educação.

A tendência do poder público de transferir a responsabilidade da educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo do direito de todos e dever do Estado, como está escrito na Constituição, passa a ser dever de todos e direito do Estado (SAVIANI, 2011).

Ao tomarmos como base que no estado do Paraná ocorreu a alteração das escolas especiais para Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional/Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011, as políticas de inclusão na perspectiva inclusiva confrontam-se com a prática estabelecida pelo Governo Federal.

Do processo de implantação desta Escola, efetivado pela SEED/DEEIN, ocorreu o envolvimento dos NREs do estado do Paraná que são 32⁶ (trinta e dois), envolvendo os 399 (trezentos e noventa e nove) municípios paranaenses. Os NREs são órgãos articuladores e responsáveis pela discussão, elaboração e transmissão da interpretação das políticas estaduais para chegar às escolas especiais, nas instâncias estadual, municipal e particular.

Ressalta-se que o estado do Paraná composto por 399 (trezentos e noventa e nove) municípios, realizou a alteração das escolas especiais em

⁶ Os 32 NREs são: Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz.

Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, em todos seus municípios que possuíam o referido atendimento, mantendo o segmento para um grande número de alunos, ou seja, 42.000 alunos.

No Contexto da influência temos a articulação dos discursos diante dos grupos de interesses, que serão legitimados no texto produzido, apresentado no segundo contexto chamado produção de texto, que traz o texto político para a efetivação política no Contexto da prática.

1.1.2 Contexto da produção de texto

O segundo contexto apontado pelo ciclo de políticas é chamado de produção de texto. Neste sentido, todo e qualquer texto político precisa ser lido e compreendido considerando o tempo e lugar de sua construção, pois a sua elaboração é influenciada por acordos de grupos diferenciados e de disputas que se evidenciam nas articulações da implantação de uma política.

Com o envolvimento de todos os grupos educacionais já mencionados elaborou-se, para firmar a implantação da política, a Resolução Secretarial n.º 3.600/2011, que se desdobra dentro da política do estado com a alteração da nomenclatura das escolas de Educação Especial para Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e, assim, as definições na implantação desta política trazem aos textos legais diferentes produções e reinterpretações que serão discutidas no Contexto da prática.

Segundo a SEED/DEEIN (2012), os encaminhamentos na implantação dessa política, com a referida Resolução, trouxeram alguns avanços, que culminaram no fortalecimento da política estadual, assegurando à Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial os mesmos direitos de uma escola do ensino comum, considerando a efetivação de que a função de coordenador pedagógico seja efetivamente desenvolvida pelo pedagogo; a

garantia da merenda escolar ofertada a todos os alunos e também que todos os alunos matriculados nesta Escola sejam inseridos no SERE⁷.

As escolas da rede pública estadual já possuem o sistema de registro das matrículas para o acompanhamento dos alunos no processo educacional, desde sua matrícula, facilitando assim a coleta de dados para o sistema estadual de ensino e agora, portanto, as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial fazem parte do mesmo sistema.

A referida Resolução traz em sua íntegra cinco artigos para serem interpretados e aplicados na prática, assim elaborados:

Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para **Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial**, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

Art. 2.º Promover a educação nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com a participação em Políticas e Programas Públicos.

Art. 3.º Dar condições ao acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da Lei.

Art. 4.º Atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 5.º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação.

A Resolução enquanto texto produzido explicita que existe a autorização da mudança da nomenclatura, porém, considerando o micro contexto, a sala de aula, não há o delineamento de normativas diante da implantação desta política, ou seja, o universo político-pedagógico da escola e, conseqüentemente, da sala de aula, não prevê o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a constituição de um currículo escolar conforme parâmetros curriculares nacionais e um sistema de avaliação, visto que a Resolução aponta, em seu artigo 4.º, que as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial deverão “[...] atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino”, todavia, não evidencia que critérios e condições serão necessários para tal.

Assim, limita-se sua aplicação, pois a demanda a ser atendida nas escolas é diferente, o que pede encaminhamentos diferenciados, pois os

⁷ SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar, que significa o código que cada aluno recebe ao efetuar sua matrícula na escola.

alunos são extremamente comprometidos, logo, a reestruturação de todos os segmentos que fortalecem a escola deve ser diferenciada. Os professores, que são os principais profissionais da instituição escolar, mediam o processo educacional em sala de aula, demandam embasamentos por formação específica e por práticas pedagógicas diferenciadas para atender ao público específico da Escola em questão e, portanto, exigem-se estudos aprofundados sobre a implantação da política e posteriormente sua avaliação.

As leituras da Resolução evidenciam fragilidades, firmando-se que o discurso da SEED/DEEIN deixa lacunas pedagógicas na proposta, embora saiba que cada realidade deve adequar-se ao discurso, mas sem perder a direcionalidade educacional que foi articulada pelos atores políticos.

Nesse sentido, é preciso considerar que a:

[...] realidade cotidiana das escolas públicas brasileiras, na qual professores mostram-se confusos e despreparados frente a várias dificuldades enfrentadas e sentidas também por alunos e familiares, como turmas superlotadas, escassez de recursos, redes de apoio desarticuladas ou inexistentes, dentre outros (EDUCAÇÃO REAL, 2012, p.1).

Para chegar ao Contexto da prática, é necessário elencarmos duas dimensões importantes que a produção de texto deve estar atenta, ou seja, se a elaboração da política responde aos anseios da escola e se os profissionais envolvidos participaram da elaboração e das produções dos textos produzidos ou não, se o discurso foi imposto, demonstrando desconhecimento da própria proposta política, gerando articulações frágeis, revelando potencialmente as problemáticas que envolvem a nova política.

Assim sendo, no Contexto da produção de texto é preciso observar se ele expressa na prática o cotidiano, os discursos e as reivindicações dos profissionais envolvidos.

1.1.3 Contexto da prática

Este contexto traz a efetivação da política e suas implementações, portanto, teve maior imersão por parte da pesquisadora, envolvendo as transcrições dos conteúdos das entrevistas semiestruturadas aplicadas e organizadas a partir de cinco blocos distintos: Perfil do Profissional Entrevistado; Políticas Nacionais de Educação Especial; Políticas de Educação Especial no estado do Paraná; a Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e Informações Adicionais.

Para a leitura deste contexto, buscamos a escola em si, que de acordo com BALL e BOWE (1992, p.21): “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política traduz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original”.

Para compreender como está se efetivando a implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, dentro do Contexto da prática na abordagem do ciclo de políticas, aplicamos “in loco” entrevistas semiestruturadas, em quatro escolas pertencentes aos três NREs eleitos pela pesquisadora, pela proximidade de sua residência, sendo eles: Área Metropolitana Norte (A. M. N.), Área Metropolitana Sul (A. M. S.) e Curitiba – Capital. Dentro de cada NRE, utilizamos o critério do sorteio para a escolha das escolas pesquisadas, que serão apresentadas no Quadro 2. Os municípios não serão identificados pela ética e sigilo que se tem em uma pesquisa.

O Quadro 1 (um), abaixo, apresenta a caracterização dos NREs escolhidos para a pesquisa considerando sua localização, número de municípios jurisdicionados e o número de escolas pertencentes ao mesmo. Informamos que o NRE – A. M. N. possui 13 (treze) municípios jurisdicionados, que são: Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná.

O NRE – A. M. S. tem 14 (quatorze) municípios: Agudos do Sul, Araucária, Balsa Nova, Campo do Tenente, Campo Largo, Contenda, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Quitandinha, Rio Negro, São José dos

Pinhais e Tijucas do Sul. Temos ainda o NRE de Curitiba que atende somente a capital.

NREs	Localização	Municípios Jurisdicionados	Número de Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial
Área Metropolitana Norte	Bairro: Santa Cândida Curitiba/PR	13	13
Área Metropolitana Sul	Bairro: Boqueirão Curitiba/PR	14	23
Curitiba	Bairro: São Francisco Curitiba/PR	01 (Capital)	32

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS NRES

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, com dados recebidos das equipes de Educação Especial dos NREs (2012).

Para melhor imersão na escola, ou seja, para a realização das entrevistas semiestruturadas, destinadas aos professores do Ensino Fundamental atuantes nesta escola, diretores das escolas sorteadas, bem como o representante gestor da SEED/DEEIN entrevistado, realizamos os seguintes procedimentos.

Inicialmente realizamos contato telefônico com as escolas da pesquisa, apresentação da pesquisa e do compromisso da realização da mesma, diante do termo de confidencialidade e de consentimento (Apêndice 1 e 2, respectivamente). Os termos de consentimento encontram-se todos assinados e em posse da pesquisadora, assim como cada escola pesquisada ficou com o termo de confidencialidade assinado pela pesquisadora.

Esta etapa da pesquisa ocorreu de forma muito tranquila tendo em vista que houve o aceite imediato de todos os sujeitos entrevistados.

A seguir apresentamos as principais características dos locais eleitos para pesquisa, as escolas, bem como o perfil dos entrevistados, de igual forma elencaremos os critérios utilizados para caracterizar e garantir o sigilo e os princípios da ética dos profissionais entrevistados.

Assim, o Quadro 2 (dois) traz a caracterização das escolas pesquisadas, que perfazem um total de 4 (quatro) Escolas de Educação Básica

na modalidade de Educação Especial igualmente sorteadas, conforme descrito anteriormente.

Escolas entrevistadas	Localização	Profissionais Entrevistados
ESCOLA 1	Região Metropolitana Norte de Curitiba	01 Diretor e 04 Professores do Ensino Fundamental
ESCOLA 2	Região Metropolitana Sul de Curitiba	01 Diretor e 04 Professores do Ensino Fundamental
ESCOLA 3	CURITIBA – Capital	01 Diretor e 04 Professores do Ensino Fundamental
ESCOLA 4	CURITIBA – Capital	01 Diretor e 04 Professores do Ensino Fundamental

QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS
FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2013).

Para o desenvolvimento da pesquisa, elencamos codinomes para os profissionais entrevistados, utilizando as seguintes notas musicais DO, RE, MI, FA e SOL. A escolha feita pela pesquisadora para utilizar notas musicais vem da crença de que o espaço educacional chamado escola tenha paridade com uma orquestra e assim precisa-se manter em seu interior uma harmonia, uma sintonia entre todos os profissionais explorando ações, reflexões e mediações, portanto acredita-se que a aprendizagem flua na batida musical que cada profissional expressa, demonstrando comprometimento com a educação e sendo possível ver a orquestra educacional trazendo aprendizagem efetiva e de qualidade.

Assim com as notas musicais buscou-se fazer a comparação que na escola todos possuem papel importante e cada nota musical bem aplicada, traz a sintonia para a construção do trabalho pedagógico. Os professores entrevistados na Escola 1 receberam as seguintes denominações DO1, RE1, MI1, FA1; os professores da Escola 2 são assim designados DO2, RE2, MI2, FA2 e de forma consecutiva das escolas 3 e 4.

Importante chamar a atenção que a nota SOL foi designada para os diretores entrevistados, estabelecendo-se SOL1, SOL2, SOL3 e SOL4. Por fim, o gestor entrevistado da SEED/DEEIN recebeu o codinome LA.

Os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados perfazem um total de 21 (vinte e um) profissionais da educação.

Apresentamos aqui o perfil dos entrevistados, pois no roteiro das entrevistas este fez parte, mas lembramos que não houve o propósito de

análise nesta parte, apenas buscamos apresentar o público da referida pesquisa. Observamos que 93,75% dos professores entrevistados são do gênero feminino, e para os diretores entrevistados o percentual é de 100% para o mesmo gênero.

A idade dos professores entrevistados está entre 25 a 55 anos, sendo: 6,25% com idade entre 25 a 30 anos; de 31 a 40 com 12,5%, de 41 a 45 com 25%, de 46 a 50 com 25%, de 51 a 55 com 6,25% e de 56 a 60 com 6,25%. Para os diretores de 35 a 40 anos com 25%, de 41 a 45 com 25% e de 46 a 50 com 50%. Para os diretores entrevistados temos: 8% com idade entre 35 a 40 anos, 31% de 41 a 45 anos e 61% de 46 a 50 anos.

Como podemos observar, a pesquisa centrou a aplicação das entrevistas em dois grupos, sendo um de professores atuantes no Ensino Fundamental e o outro dos diretores da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, considerando ainda o gestor da SEED/DEEIN.

Quanto à formação dos professores entrevistados, todos são graduados, com um percentual de 62,5% dos entrevistados com curso de Pedagogia, mais 12,5% com o curso Normal Superior e 25% com cursos de licenciaturas plenas em Educação Física, Biologia, Matemática e outras.

A formação acadêmica dos diretores entrevistados perfaz um total de 75% com graduação em Pedagogia, mais 25% com curso Normal Superior.

Foi interessante constatar também que 100% dos profissionais da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, entre os diretores e professores entrevistados, apresentam curso de pós-graduação em Educação Especial.

Para finalizar o perfil dos profissionais entrevistados, temos o tempo de atuação dos professores e diretores entrevistados, que em âmbito geral apresentou-se com períodos de no mínimo 1 (um) ano chegando ao máximo de 20 (vinte) anos na modalidade de Educação Especial, em diferentes escolas.

1.1.4 Entrevistas semiestruturadas

Segundo TRIVINÕS (2010), a técnica de pesquisa com entrevista semiestruturada valoriza a presença do pesquisador do mesmo modo que oportuniza ao sujeito pesquisado a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Com isso, temos que considerar a entrevista como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias ou hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVINÕS, 2010, p. 146).

Conforme anunciado anteriormente, utilizamos para a pesquisa as entrevistas semiestruturadas (Apêndice 3), sendo que aos professores atuantes no Ensino Fundamental (Roteiro 1) da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial as entrevistas foram compostas por 27 (vinte e sete questões), envolvendo o Perfil do Profissional, Capacitação na Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial, Política de Educação Especial no estado do Paraná, a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e informações adicionais. Para os diretores entrevistados (Roteiro 2) as entrevistas foram compostas por um total de 28 questões; e ainda ao representante gestor da SEED/DEEIN (Roteiro 3), temos um total de 29 questões, envolvendo os mesmos eixos citados acima.

Os dados das entrevistas semiestruturadas foram coletados “in loco”, e trazem a leitura no Contexto da prática da interpretação da política implantada no estado do Paraná, das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

As entrevistas foram realizadas individualmente nas escolas 1, 2, 3 e 4 (Quadro 2), e todas foram gravadas e, posteriormente transcritas pela pesquisadora, incluindo a do gestor da SEED/DEEIN. O trabalho com as transcrições das entrevistas resultou em 170 (cento e setenta) laudas digitalizadas pela pesquisadora.

As quatro escolas deste estudo eram escolas especiais e se transformaram em Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e possuem alunos que frequentam o Ensino Fundamental de 1.º ao 5.º ano com idade de 6 a 16 anos. Ressalta-se que nas referidas escolas chamam de 1.º ciclo o atendimento aos alunos que frequentam do 1.º até o 3.º ano, e 2.º ciclo o atendimento aos alunos que frequentam o 4.º e 5.º ano.

As escolas possuem também o atendimento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que nesta pesquisa não foi foco de estudo.

A abordagem do ciclo de políticas formulado por BALL e colaboradores (1994) aponta para necessidade de compreender como as políticas são elaboradas e desenvolvidas visto que, as políticas são escritas, mas a prática deste discurso são as ações, que devem se efetivar na prática e através da prática, considerando valores locais e sociais.

Para este estudo, a análise da política de governo do estado do Paraná, com a alteração das escolas especiais em Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, centrou-se primeiramente no Contexto da influência, onde temos o início das políticas públicas e a construção dos discursos. No segundo contexto, da produção de texto, temos os resultados dos acordos de grupos diferenciados e das disputas que venham a ser desenvolvidas durante as articulações da implantação da política, e no terceiro contexto, temos a leitura dos acordos e ajustes necessários para que o discurso político se efetive na prática.

Para a leitura do Contexto da prática dentro da abordagem do ciclo de políticas, é preciso compreender as propostas do discurso político, ver no cotidiano da escola e assim avançar na busca de mudanças que sejam necessárias, por exemplo, a avaliação da implantação da política proposta.

Se considerarmos os pressupostos do ciclo de políticas dentro dos contextos do texto, da influência e da prática é possível afirmar que para analisarmos as políticas sociais, públicas e educacionais, precisamos observar como os textos são produzidos, suas múltiplas influências e as negociações que dela decorrem para então atingir sua efetivação por meio do Contexto da prática.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA TRAJETÓRIA

O estudo das políticas de Educação Especial vem avançando, assim, já é possível observar teses, dissertações e artigos resultantes de pesquisas, dentre eles destacamos: PRIETO (2000); CAPELINI (2001); ANGELUCCI (2002); COSTA (2006); BUENO (2008); GARCIA (2008); GÓES (2009); BRUNO (2010); LAGO (2010); SANTOS (2012).

Particularmente sobre o estado do Paraná evidenciamos ainda poucos estudos, tais como: ALMEIDA (1998); CARVALHO (2012); JOSLIN (2012); MORAES (2012); o que reforça a necessidade de ampliarmos as reflexões sobre as políticas de Educação Especial no estado. Neste sentido, este capítulo visa trazer aspectos referentes à trajetória da Educação Especial, particularmente os encaminhamentos e atendimentos oferecidos às pessoas com deficiências, tendo como pano de fundo o cenário paranaense.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

A regulamentação da Educação Especial no sistema educacional paranaense surge no ano de 1973 com a Deliberação n.º 004/73-CEE, na sequência, em 1975, se efetiva as Deliberações do Conselho Estadual de Educação, n.º 024/75 e n.º 25/75. Já em 1986 é formulada a Deliberação de n.º 020/86-CEE, que regulamenta os serviços que devem ser prestados aos alunos com deficiência, dentre eles estão: as escolas especiais, salas de recursos, classes especiais e os centros de atendimentos e instituições especializadas.

A Deliberação n.º 020/86-CEE explicita em seu artigo 3.º que:

[...] o atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em

função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular (PARANÁ, 2003, p. 1).

Nesse contexto, a Deliberação n.º 020/86 deu ênfase à educação de pessoas “portadoras de excepcionalidade”⁸, dentre elas: indivíduos que apresentassem deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física não sensorial, distúrbios emocionais severos, distúrbios de aprendizagem, múltipla deficiência e superdotação.

Nesse período o Paraná apresenta as seguintes modalidades de serviços nas instituições escolares como: classes comuns; salas de recursos; classes especiais e centros de atendimentos especializados. A caracterização sobre esses atendimentos está disposta nos artigos 26, 27, 33 e 43 da Deliberação n.º 020/86:

Art. 26: o aluno de classe comum, portador de excepcionalidade que dificulte o acompanhamento das atividades escolares propostas e que necessite apoio especializado, deverá receber atendimento de profissional especializado.

Art. 27: as salas de recursos, criadas em estabelecimentos de ensino do Sistema, têm por função atender sistematicamente os educandos da classe comum, cujo desenvolvimento educacional exija atendimento complementar, individualizado ou em grupo, sob orientação de professor especializado.

Art. 33: as classes especiais, criadas em estabelecimentos de ensino comum caracterizam-se por organização, currículo e objetivos próprios, ajustados ao tipo e grau de excepcionalidade de sua clientela.

Art. 43: os centros de atendimento especializado, criados pela SEED em estabelecimentos de ensino ou em outros espaços cedidos pela comunidade, destinam-se a alunos de diferentes escolas ou não escolares que necessitam de atendimento especializado (PARANÁ, 1986, p. 9).

Uma das marcas da Deliberação n.º 020/86 é assumir um trabalho especializado para apoio aos alunos que apresentam deficiências em contraturno, estabelecendo adequações curriculares de acordo com o grau da deficiência. Esse cenário evidencia uma Educação Especial ainda bem marcada pelo caráter substitutivo, pois o respaldo às instituições especializadas está fortemente evidenciado no artigo 46 da mesma deliberação, conforme descrito abaixo:

⁸ Terminologia utilizada na época pela Deliberação n.º 020, em 1986.

Instituições especializadas são unidades destinadas a prestar atendimento educativo e/ou terapêutico a excepcionais, através de currículos próprios, programas e atividades adaptadas aos diversos tipos de excepcionalidades (PARANÁ, 1986, p. 14).

Ainda com relação às especificidades de atendimento inseridas no contexto da Educação Especial, a Deliberação n.º 020/86 prevê os seguintes serviços:

Art. 55: O **centro de educação precoce** destina-se a atender crianças de zero a três (0 a 3) anos que apresentam problemas evolutivos, reais ou potenciais, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais.

Art. 57: A **escola de Educação Especial** é a instituição especializada no atendimento educacional a uma categoria específica de excepcionalidade.

Art. 61: Os **centros de habilitação e/ou qualificação profissional e centro ocupacional**, destinar-se-ão à educação, recuperação ou treinamento de habilidades profissionalizantes de excepcionais com domínio das habilidades básicas.

Art. 62: Os **centros de dia** são instituições especializadas que prestam atendimento psicopedagógico e terapêutico a crianças, adolescentes e adultos portadores de deficiência mental em grau severo.

Art. 64: **(Residências)**: Residência é a instituição especializada que permite ao excepcional nela residir enquanto frequentar uma escola, exercer trabalho protegido ou integrar a força de trabalho.

Art. 68: **(Instituições Clínico-Terapêuticas)**: Para efeito do que dispõe esta Deliberação, consideram-se instituições clínico-terapêuticas de Educação Especial aquelas que promovem atendimento especializado na área de saúde física e mental, visando habilitação ou reabilitação do excepcional.

Art. 70: Os **centros de Habilitação, e/ou reabilitação e os centros de reeducação** são instituições especializadas para prestar atendimento, através de métodos e processos terapêuticos e de serviços de natureza médico-psicossocial, a pessoas com deficiências que necessitam adquirir, compensar ou restaurar suas aptidões operativas.

Art. 72: **(Atendimento Hospitalar ou Domiciliar)**: Os educandos portadores de excepcionalidades, cujas condições exigem sua permanência em unidades hospitalares ou domiciliares, que os impedem de participar das modalidades de Educação Especial no Sistema de Ensino, deverão receber atendimento educacional adequado (PARANÁ, 1986, p. 16-20).

A década de 1980 é um período em que os princípios da integração educacional estão na tônica do cenário nacional brasileiro e, conseqüentemente, no estado do Paraná. Mesmo que a perspectiva da integração pode ser considerada um avanço histórico, se compararmos com o processo de exclusão histórica a que foram submetidas às pessoas com

deficiência, é na década de 1990 que começa a se concretizar os princípios da inclusão educacional nas políticas educacionais brasileiras.

Conforme FERNANDES (2007, p. 31), as situações de integração escolar podem ser assim entendidas:

[...] nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução de objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Na rede de ensino público paranaense as classes especiais foram indicadas para manter a integração das pessoas com deficiências na escola comum. De acordo com CANZIANI (1998), as classes especiais se caracterizavam como um atendimento substitutivo ao ensino comum para alunos que, em virtude de seu comprometimento, nem sempre conseguem acompanhar uma classe comum ou atingir a terminalidade escolar prevista legalmente. De igual forma a escola especial, por meio das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), entre outras entidades mantenedoras, sempre teve um lugar consagrado no atendimento às pessoas com deficiências.

Com a promulgação da LDB n.º 9.394/96, a Educação Especial passa a ser uma modalidade educacional e deixa de ser um sistema paralelo de ensino, de igual modo, irá prever em seu artigo 58 que deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, o que demanda uma nova configuração de escola que deve começar a pensar em todos os alunos. Particularmente no estado do Paraná, a trajetória educacional especial mantinha as classes especiais indicadas como uma possibilidade de integração dos portadores de necessidades educacionais especiais na escola comum, mas em virtude da política de inclusão em movimento crescente iniciou-se o fechamento destas classes. Em 2003, o número era de 1.013 (mil e treze), em 2010 passaram a 779 (setecentas e setenta e nove) e neste mesmo ano restaram 19 (dezenove), segundo a SEED/DEEIN (2010).

O fechamento das classes especiais gerou inúmeras manifestações da sociedade civil organizada no estado, particularmente das famílias das pessoas

com deficiência, e assim se estabelecia, em partes, um início de adequação aos preceitos legais da PNEEPEI.

Em termos legais, é apenas em 2003 que o estado do Paraná estabelece a Deliberação n.º 02/2003, que trata das normas para a Educação Especial na modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino no estado do Paraná, que substitui a Deliberação n.º 020/86.

Em seu art. 14 a Deliberação n.º 02/03 prevê os seguintes serviços destinados ao alunado da Educação Especial:

Os serviços especializados serão assegurados pelo Estado, que também firmará parcerias ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola, compreendendo: I. Classe especial; II. Escola especial; III. Classes hospitalares; IV. Atendimento pedagógico domiciliar; V. Centro de apoio pedagógico; VI. Centro multidisciplinar de atendimento especializado; VII. Educação profissional; VIII. atendimentos clínico-terapêuticos e assistenciais.

Observamos que o estado Paraná continua oferecendo serviços de apoio ao alunado da Educação Especial, que segundo a referida Resolução é considerado:

Alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis; III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos; IV. superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003, p. 2).

Todavia, é nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, organizadas pela Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2006), que fica mais evidente que o Estado aponta, dentre as concepções de inclusão evidenciadas no cenário brasileiro, a inclusão condicional, a inclusão total ou radical e a inclusão responsável, sua

perspectiva da chamada inclusão responsável, razão pela qual o caráter substitutivo se mantém, pela via das escolas especiais. Exemplo dessa característica é a inauguração, em 2008, da primeira Escola Estadual de Educação Especial com sede no município de Curitiba, cujo nome dado foi Escola Estadual de Educação Especial Lucy Requião de Mello e Silva. Esta escola, de caráter público, possui como foco o atendimento educacional especializado, pois até então a maioria dos atendimentos ao alunado com deficiência se realizava em escolas especiais conveniadas ou privadas.

Portanto, podemos observar que a perspectiva de inclusão adotada pelo MEC se efetiva no estado do Paraná com inúmeras restrições. Com relação às escolas especiais no estado do Paraná, elas se mantêm em parcerias com as APAEs em maior número, no ensino regular comum com os programas especializados na rede pública, demonstrando superar o caráter substitutivo da Educação Especial:

A ação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) destaca-se pela ampla rede de instituições que disseminou em vários municípios do Estado para atender esse grupo de alunos. Pela falta de investimentos públicos, coube ao movimento apaeano buscar e difundir metodologias, materiais específicos e dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores. Outro dado interessante é que por constituir a única possibilidade de atendimento especializado nos municípios, passou a incorporar, além da deficiência mental, alunos com deficiências sensoriais, além dos chamados distúrbios de comportamento e/ou emocionais (PARANÁ 2006, p. 31)

Segundo MALACRIDA E MOREIRA (2009), após a promulgação da LDB nº 9.394/96, o modelo constituído nos documentos governamentais nacionais tem seguido o caminho do rompimento com a tradição histórica da Educação Especial enquanto uma modalidade educacional que teve a filantropia, o assistencialismo e o caráter não público como principais características. Contudo, no estado do Paraná observamos o quanto os aspectos filantrópicos e de assistencialismo se mantêm de forma mais acirrada.

CARVALHO (2004) chama atenção que a concepção de inclusão responsável e gradativa adotada no estado do Paraná não nega a importância da inclusão, mas prevê uma rede de apoio aos deficientes para a sua efetivação. Neste sentido, chamamos atenção também que:

[...] uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. O processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar (CARVALHO, 2004, p. 90).

Dessa forma, diante dos dados apresentados é possível considerar que os documentos elaborados e discutidos pela SEED se colocam a partir de uma diferente e particular leitura, que diverge daquela adotada pelo MEC, que prega a inclusão.

Para FERNANDES (2007, p. 45), a inclusão é entendida como “[...] movimento ligado à valorização de todas as pessoas, independente de suas diferenças individuais, inclusive àquelas com deficiências”.

Pensar em um sistema inclusivo, conforme CARVALHO (2004), denota que seria necessário descartar a escola especial e ter uma escola inclusiva, mas no estado do Paraná isto ainda não ocorreu:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos (CARVALHO, 2004, p. 26).

O que vemos é que o sistema paranaense de educação então mantém o ensino comum e especial em funcionamento ativo, conservando suas divergências com a política nacional.

2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em relação ao atendimento à pessoa com deficiência, no ano de 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz orientações referentes aos sistemas de ensino para que a Educação Especial seja desenvolvida de maneira

complementar e suplementar, mas não mais substitutiva, reafirmando o sistema único de ensino.

Ainda no mesmo ano, temos a promulgação do Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, trazendo em seu artigo 1.º a seguinte redação:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008, p.1).

O Decreto expressa que proverá acesso, participação, aprendizagem e financiamento no ensino regular comum ao público da Educação Especial, que segundo a PNEEPEI são os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A partir da publicação do Decreto n.º 6.571/2008 o Atendimento Educacional Especializado passa a vigorar através de salas de recursos multifuncionais com duas especificidades, tipo I e tipo II, ou seja, a primeira é direcionada aos alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação e a segunda para os deficientes visuais. O referido Decreto aponta que o atendimento ao aluno deve ser oferecido no contraturno da escola comum, de maneira a complementar ou suplementar a escolarização regular, de forma a possibilitar a dupla matrícula no que se refere ao FUNDEB dos alunos matriculados no AEE no período oposto ao da escolarização em classe comum.

De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, entre os anos de 2005 a 2009 foram oferecidas 15.551 (quinze mil, quinhentas e cinquenta e uma) Salas de Recursos Multifuncionais a 4.564 (quatro mil, quinhentos e sessenta e quatro) municípios brasileiros, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal.

MENDES (2010) diz que, com base nas demandas apresentadas no Programa de Ações Articuladas (PAR), esse quantitativo atenderia 82% da necessidade de Salas de Recursos Multifuncionais.

Com relação ao número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), destacamos que o município de Curitiba possuía até o ano de 2010 apenas 15 (quinze) SRMs, demonstrando que há resistências na implantação da perspectiva do MEC (2008) no Estado do Paraná.

Ressaltamos ainda que o programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com NEEs (Necessidades Educacionais Especiais) foram registrados no Censo Escolar MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O estado do Paraná incorpora em parte as políticas públicas adotadas nos documentos nacionais, mas questiona que os alunos com mais comprometimentos não foram contemplados na PNEEPEI (2008) e nem designados para o AEE. Dessa forma, mesmo após a promulgação do Decreto n.º 6.571/2008, o Paraná mantém o ensino comum e o ensino especial.

É possível observarmos também que o documento da PNEEPEI não deixa explícito no Contexto da produção de seu texto qual o encaminhamento destinado aos alunos com alto comprometimento e de que forma serão incorporados à escola comum.

A Educação Especial no Brasil, sobretudo nos últimos cinco anos, vem mostrando, por meio de sua produção de textos e da prática, o quanto as propostas políticas de inclusão se efetivam, um dos aspectos que nos mostra essa realidade é o crescente percentual de alunos com deficiências matriculados na rede pública de ensino.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013, p. 27-28), os números de matrícula na modalidade de Educação Especial tiveram um aumento de 9,1%, passando de 752.305 (setecentas, cinquenta e duas mil e trezentos e cinco) matrículas em 2011 para 820.433 (oitocentas e vinte mil e quatrocentas e trinta e três) em 2012, sendo que 78,2% das matrículas são na rede pública e 21,8% nas escolas privadas.

Sem dúvida, esses aspectos são conflitantes, pois se de um lado, na elaboração dos documentos internacionais, nacionais e mesmo locais, os direitos das pessoas são uma preocupação constante, por outro lado é preciso

destacar que oferecer o direito irrestrito das pessoas com deficiência na escola comum necessariamente deve garantir reais condições e especificidades.

É importante apontar que até o ano de 2010 havia no Paraná 350 (trezentas e cinquenta) escolas especiais, além de outros serviços, como apresenta a Tabela abaixo:

TABELA 1 - SERVIÇOS ESPECIALIZADOS – PERÍODO DE 2003 A 2010

Ano	2003	2006	2008	2010
Classe Especial	1013	1148	1124	779
Sala de Recursos – Séries Iniciais	19	848	892	993
Salas de Recursos – Séries Finais	0	869	812	1033
Salas de Recursos Multifuncionais	0	0	0	07
Escola Especial	331	343	350	350

FONTE: Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (2003/2010) (grifos nossos).

A tabela 1 mostra o quanto o estado do Paraná ainda ocupa grandes espaços diferenciados para os atendimentos das pessoas com deficiências, até o ano de 2010 mantendo os serviços especializados como classes especiais, salas de recursos e escolas especiais.

Esse cenário demonstra o quanto a política de Educação Especial no estado tem recebido a influência de interesses de grupos específicos ou seja, àqueles ligados a perspectiva assistencialista e filantrópica da educação especial, em que pese as influências nacionais e internacionais, se mantém frente às disputas e embates, na contramão de encaminhamentos que se dão na dimensão macro do sistema.

Na dimensão micro do sistema, a dimensão local tem assumido no Contexto da produção de texto e da prática formas de organização de sistema de ensino diferentes das políticas de estado, ou seja, vem assumindo uma política de governo que merece ser acompanhada e avaliada pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil organizada.

Para dar continuidade à análise da produção de texto, chamamos atenção para a implementação do AEE, no ano de 2009, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 04, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, trazendo em seu artigo 1.º que:

Para a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p.1).

Portanto a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 institui que prioritariamente será na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que se efetivará o Atendimento Educacional Especializado, para tanto o MEC passou a implantar e financiar as SRMs nas redes municipais e estaduais de educação, mediante editais e financiamento público federal.

GARCIA (2012) adverte que a Educação Especial foi tratada como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular a partir da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. Já o programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (2008) e o Decreto n.º 6.571/2008 definem o lócus privilegiado do Atendimento Educacional Especializado e reiteram a compreensão de Educação Especial como serviço complementar e suplementar a Educação Regular.

Portanto, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, do Decreto n.º 6.571/08 e da Resolução n.º 04/09, é assegurado que a escolarização da demanda da Educação Especial deve se dar no ensino regular.

De acordo com SANTOS (2012), no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado disponibilizado em Salas de Recursos Multifuncionais, deve-se destacar que esses espaços vêm se organizando como ambientes que agregam equipamentos de informática, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos especialmente direcionados à sua oferta na escola comum.

Dessa forma, esses espaços especializados, aqui chamados de Salas de Recursos Multifuncionais, são salas de aulas pertencentes à escola comum, e devem fornecer aditivos para suplantar as dificuldades de aprendizagem, bem como para possibilitar a relação dos alunos deficientes com os conhecimentos escolares e com as outras ferramentas culturais de mediação.

Segundo MAINARDES (2006), na implantação de uma política transborda a necessidade de assegurar as consequências para a equidade, democracia e justiça social que estão postadas no discurso para se efetivar na prática. Assim, para que exista uma equalização nas políticas, é preciso incluir a todos no percurso e proporcionar condições equânimes na trajetória, dando sentido à emancipação humana.

Portanto, segundo os discursos recorrentes e da imprensa escrita e falada paranaense, é preciso produzir estratégias capazes de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos com formas de atender aos alunos com deficiências. É com esse discurso que se efetiva no ano de 2011 mais uma política estadual, que respaldada no CEE cria a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial em substituição às Escolas de Educação Especial, com atendimento de escolarização do 1.º ao 5.º ano.

Para sacramentar o estabelecimento desta escola, a SEED/DEEIN elabora a Resolução Secretarial n.º 3.600/2011, que autoriza a alteração da denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional/Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

No sentido de garantir o financiamento dessa escola, a referida Resolução elenca em seu artigo 2.º que irá “[...] promover a educação nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com a participação em Políticas e Programas Públicos” (p. 1), contudo subentende-se que os recursos contábeis serão mantidos a esta escola com o financiamento tripartite, isto é, recebimentos de recursos do Estado, das entidades filantrópicas, associações mantenedoras e do governo federal.

Já no cenário nacional se estabelece o Decreto Presidencial n.º 7.611/2011, que revoga o Decreto n.º 6.571/2008, o qual estabelecia o duplo financiamento no contexto do FUNDEB (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), como dispõe em seu artigo 9.º:

Art. 9.º- Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1.º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2.º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (BRASIL, 2011, p.3).

Assim, passa a vigorar a redação estabelecida em seu artigo 14, que admite que a distribuição do recurso do FUNDEB deve ocorrer assim:

[...] o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§1.º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei n.º 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico (BRASIL, 2011, p. 3).

Ao confrontarmos o Decreto n.º 6.571/2008 e o Decreto Presidencial n.º 7.611/2011 evidenciamos que não houve inovações às instituições privadas filantrópicas que trabalham na Educação Especial, em termos de financiamento, ao se considerar que seus dispositivos fazem a transcrição do artigo 60 da Lei n.º 9.394/1996 e do artigo 14 do Decreto n.º 6.253/2007, que regulamenta a Lei n.º 11.494/2007, que estabelece as atribuições do FUNDEB.

A inovação observada se refere ao processo de escolarização que novamente permite que seja realizada no *lôcus* da Educação Especial, ou seja, de forma substitutiva, também garantindo o financiamento dobrado aos alunos inclusos, insuficiente aos parâmetros de direito à educação da população brasileira estabelecido pela CF de 1988.

Em continuidade ao estudo, no próximo capítulo abordaremos os aspectos relacionados à política estadual com a criação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, considerando os contextos da produção de texto, da influência e da prática.

3 A POLÍTICA ESTADUAL E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo são abordados aspectos da trajetória da política de educação especial percorrida no estado do Paraná, sobretudo a partir da implantação Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Para tanto, consideramos os contextos propostos na abordagem dos ciclos de políticas enfatizando que, discutir políticas educacionais depende efetivamente dos textos produzidos, que são produtos de múltiplas influências, que se revelam no cotidiano da prática educacional.

3.1 O ESTADO DO PARANÁ E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

É importante observarmos que as discussões com relação à Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial foram iniciadas em 2009 e que sua implantação se deu dois anos depois, ou seja, no ano de 2011, cuja pauta firmou-se na alteração da escola de Educação Especial em Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, prevendo atendimentos destinados somente aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

O processo de implantação da política que constituiu a referida Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial se dá inicialmente por meio da solicitação escrita da Federação das APAEs (FEDAPAE), ao CEE, em que é proposta por aquela federação a alteração da denominação das escolas de Educação Especial, expedindo o seguinte em seu histórico:

Por meio do ofício n.º 4.832/2009-GS/SEED, de 01/11/2009, fls. 199, a Secretaria de Estado da Educação encaminha o expediente em epígrafe, na qual a Federação das APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais solicita autorização para alteração de denominação das escolas de educação como Escolas de Educação

Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. n.º 21 da LDB n.º 9.394/96 (MATISKEI, 2009, p. 1).

Sem dúvida esse encaminhamento demonstra a consagração de um distanciamento ainda maior com relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o quanto os contextos da influência e da produção de texto interferem no Contexto da prática.

[...] apesar das escolas de Educação Especial estarem em consonância com o que determinam os atos, de ordem legal e administrativa, exigidos pelo Sistema Estadual de Ensino para sua legitimação, a exemplo do que ocorre com as escolas do ensino comum, oficialmente não são configuradas na categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar (TUROSI, 2009, p.1).

A SEED/DEEIN diante da manifestação do CEE e entidades afins, também avaliza e reitera a efetivação dessa política estadual de educação como “[...] ato contínuo ao reconhecimento das escolas especiais como educação básica” (PARANÁ, 2009, p.95).

Na sequência da implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, a Assembleia Legislativa aprova o Projeto de Lei n.º 126/10, que cria o “Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado”, e traz em seu artigo 1.º o seguinte:

Fica criado o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica.

O referido projeto de lei aprovado, em seu artigo 2.º, assegura aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com alta especificidade, a escolarização em nível de Educação Básica.

Art. 2º. O Programa objetiva, através da conjugação de esforços entre o Governo do Estado e a Entidade Mantenedora de Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e/ou de Centros de Atendimento Educacional Especializado, **assegurar** aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com alta especificidade do Estado do Paraná, a escolarização em nível de educação básica, em consonância com a política educacional da SEED (PARANÁ, 2010, p. 1, grifo nosso).

O texto acima explicita a continuidade da tradição histórica do estado do Paraná com relação a manter a Educação Especial como um sistema paralelo e substitutivo ao sistema educacional para o atendimento do público que foi redefinido na Política de Educação Especial na perspectiva Educação Especial, como sendo: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Segundo a SEED/DEEIN, as Escolas de Educação Especial passam por meio dos trâmites legais e a efetivar não só a mudança em sua nomenclatura para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, assim como apontam que ofertarão a Educação Infantil, Ensino Fundamental (de 1.º ao 5.º ano) e Educação de Jovens e Adultos a partir dos 17 anos, Fase I.

Ainda esclarece que:

A escola de educação básica na modalidade da educação especial [...] é uma instituição destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades especiais, decorrentes de deficiência intelectual e múltiplas deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de condições de comunicação ou sinalização diferenciadas, que requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas, que muitas vezes a escola comum não consegue prover. Os alunos necessitam também de atendimentos complementares/terapêuticos dos serviços da área de saúde, trabalho e assistência social. O ingresso dos alunos nesta instituição escolar deve ocorrer após a conclusão do processo de avaliação, realizado por equipe multiprofissional, com objetivo de investigar as áreas do desenvolvimento cognitivo, motor afetivo e social (PARANÁ, 2012, p.8).

Nesse sentido questionamos o fato da Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial atender do 1.º ao 5.º ano, ou seja, vemos incompletude com relação ao Ensino Fundamental, visto que, no ano de 2006,

a criação da Lei n.º 11.274-SEB/MEC, dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. De igual modo, evidenciamos, ainda, a Lei n.º 12.061/2009, que institui a universalização do Ensino Médio, todavia a proposta da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, não institui o Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica.

De acordo com a concepção do ciclo de políticas de BALL (1994), percebemos que as políticas são formuladas por gestores, com envolvimento ou não dos sujeitos no processo, deixando visível que só serão envolvidos quando existirem interesses e ainda quando se necessitar de resultado coletivo.

No ano de 2011, com a efetivação da autorização da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial sendo concretizada, muitas foram as dúvidas quanto ao desenvolvimento da mesma, pela comunidade escolar, associações, pais e em especial dos profissionais envolvidos na alteração das escolas especiais, que buscavam informações sobre a implantação dessa política estadual, pois nem todos os segmentos estavam envolvidos nas discussões e embates.

Diante disto a SEED/DEEIN para responder os anseios dos participantes ativos no processo, elaborou a Informação n.º 773/11, datada de 23 de março de 2011, cujo objetivo foi informar sobre as questões que permeiam o processo educacional, onde os aspectos regimentados pela escola comum também seriam atribuídos a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. A informação trouxe esclarecimentos sobre:

- 1- Carga Horária e Hora-Atividade: que se embasa na Lei n.º 103 de 15/03/2004, em seus capítulos III e IX, que elenca fundamentações legais sobre Professor, Docência, Hora-Atividade, regime de trabalho e férias;
- 2- Resolução n.º 3.616/2008 SEED/DEEIN: celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira;
- 3- LDB 9.694/94: em seus artigos 24, 26 e 34;
- 4- Atribuições do Professor;
- 5- Habilitação Docente para a modalidade Educação Especial: Deliberação n.º 02/03 – CEE, Capítulo VI – artigos 30, 31, 32, 34 e 35;
- 6- Conselho de Classe: Deliberação n.º 007/99;
- 7- Orientações para a elaboração do Regimento Escolar/SEED/DEEIN/Conselho de Classe;
- 8- Atestado Médico – Resolução n.º 1.237/08;

- 9- Remuneração do Professor: Lei Complementar n.º 103/2004 – Capítulo VIII da Remuneração – Seção I – Do Plano de Vencimentos;
- 10- Compra de Materiais com a verba de custeio: Resolução 3.616/08;
- 11- Livro de Registro de Classe;
- 12- Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar;
- 13- Calendário Escolar: Resolução n.º 3.979/2010 – GS/SEED.

Portanto, há questionamentos que necessitam sim de esclarecimentos, pois trazem dúvidas frente a um processo de implantação, assim como também dos demais procedimentos demandados para a efetivação de tal ação política, como por exemplo, sua prática pedagógica.

A nova política estadual continua se efetivando, pois tem-se a aprovação pelo CEE e também a Resolução Secretarial n.º 3.600/11, de 18 de agosto de 2011.

Em meio a esse quadro, surge o Decreto Presidencial n.º 7.611/11, cujo objetivo é dispor sobre a Educação Especial e sobre o atendimento educacional especializado. O referido Decreto enfatiza em seu artigo 1.º, inciso VII, a “[...] oferta de educação especial **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, p.1). Portanto, a própria legislação brasileira demonstra suas fragilidades e dubiedade, pois apresenta direções diferentes, que interferem diretamente na política inclusiva.

Segundo OLIVEIRA (2005, p. 71):

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida como inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural.

Na abordagem do ciclo de políticas, particularmente no Contexto da produção do texto, observamos que os textos legais exprimem intenções e direções ambíguas, pois após o processo de alteração das escolas especiais, o Decreto Presidencial n.º 7.611 dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, estabelecendo as seguintes diretrizes:

- I- garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II- aprendizado ao longo de toda vida;
- III- não exclusão do sistema fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- IV- garantia do ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V- oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI- adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII- oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino e;
- VIII- apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Assim sendo, numa leitura política, entendemos que o Decreto Presidencial, traz a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, embora isso implique numa reorganização de todo sistema, pois possibilitar o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos demanda o respeito às diferenças e também o atendimento as suas necessidades, buscando o desenvolvimento da autonomia em qualquer espaço educacional utilizado, seja a sala de aula comum ou especializada.

Sabemos que os preceitos trazidos no Decreto também estão incorporados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), visto que garante a educação, conforme já garantido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, sancionada no Brasil como Emenda Constitucional por meio do Decreto n.º 186 de 2008, cujo objetivo era aprovar o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007, e promulgados pelo Decreto n.º 6.949 de 2009 (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009).

Importante apontar também que o Decreto Presidencial n.º 7611 sustenta a complementaridade, a suplementação e a transversalidade da modalidade da Educação Especial e confirma a relevância da existência de seus serviços de apoio à escolarização, conforme veremos a seguir:

Art. 2.º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o

processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1.º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2.º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Além do Decreto n.º 7.611/2011, é instituído o Decreto n.º 7.612/2011, que aprova o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado Plano Viver sem Limite, que em seu artigo 1.º traz a seguinte redação:

Art. 1.º Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2011a).

O Plano Viver sem Limites aponta em seu artigo 4.º os seguintes eixos a serem atendidos no contexto social: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; acessibilidade às pessoas com deficiência.

Ressaltamos que após a promulgação do Decreto Presidencial n.º 7.611, entra em vigor também a Nota Técnica n.º 62/2011, que explicita a intenção do rompimento com um sistema de ensino que venha a substituir o ensino comum, implicando na constituição da modalidade de Educação Especial como parte integrante do mesmo. Reafirmando, portanto, que a Educação Especial deve integrar o sistema de ensino comum e não se estabelecer em um sistema de ensino paralelo de educação.

Conforme TOSTA E BAPTISTA (2010), os estudos relacionados aos processos de implantação de políticas e programas de inclusão escolar/Educação Especial no período de 2001 a 2011 mostram que a maioria dos trabalhos pesquisados está relacionada às propostas implementadas em redes municipais de ensino. Assim, podemos constatar que existem diferenciações nas situações investigadas no que se referem ao desenho das políticas, estratégias de ação, proposição de objetivos e serviços implementados além dos níveis dos resultados encontrados, que mostram a intensa relação entre as políticas centrais e locais e que buscam compreender qual é o “lugar” que a Educação Especial vem tomando na construção de sistemas educacionais inclusivos.

3.2 AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ

A instituição escolar, como uma entidade fundamental na construção da cidadania, deve assumir a função social de incorporar a diversidade cultural e oferecer oportunidades iguais a todos, respeitando as diferenças e, consequentemente, consolidando os propósitos da Educação Inclusiva.

Os propósitos de inclusão escolar já assegurados pela Constituição Federal Brasileira (1988) e convertidos em princípios de direitos humanos de organismos internacionais e nacionais, defendem o acesso à vida social sem restrição e a incorporação do conceito de sociedade inclusiva e diversificada.

Para FERREIRA E FERREIRA (2007), a legislação posta através de decretos, leis, pareceres e normativas tem em sua elaboração ligação com os interesses da educação, pois reforça compromissos assumidos diante dos acordos legitimados e se apresenta em dados quantificáveis aos financiadores de cunho internacional.

O II Plano Nacional de Educação ainda em construção tem se encaminhado a sacramentar uma inclusão na perspectiva total, sobretudo se tomarmos como base sua Meta 4, que apresenta a diretriz de “Universalizar,

para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011). Ressaltamos, na oportunidade, a Lei n.º 12.796/13, já citada anteriormente, que altera a LDBEN n.º 9.394/96, e traz em seu artigo 4.º, inciso I, “[...] a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escolar; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 2013, p.1).

Ao considerarmos o processo de inclusão, a luz do ciclo de políticas, mais especificamente no contexto da produção de texto é preciso considerar que tanto no âmbito nacional como local atravessam-se resistências, discordâncias e muitas tentativas e interpretações decorrentes da concepção de diferentes grupos de profissionais envolvidos na educação de pessoas que apresentam deficiências.

O estado do Paraná, após a nova política de implantação das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, altera as 383 (trezentas e oitenta e três) unidades escolares, e apresenta o total de 42.000 (quarenta e dois mil) alunos atendidos nas referidas escolas. Os dados expressam que o estado do Paraná permanece com uma grande proporcionalidade de atendimentos diante da modalidade de Educação Especial.

Ainda, no processo de implantação além da mudança denominativa, as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial do Paraná passam a ser inseridas em todos os programas e políticas públicas da área, somadas:

[...] às informações dos alunos das escolas especiais [que] passam a integrar o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Os estudantes terão a garantia de acesso ao transporte escolar adequado e com as adaptações necessárias, considerando suas necessidades específicas. A merenda escolar será fornecida seguindo o plano de distribuição que atende às demais escolas da rede estadual. As escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial também serão incluídas no programa de implantação e ampliação da Rede de Bibliotecas Escolares, conforme o plano de metas da atual gestão. Melhorias em itens como mobiliário, equipamentos, materiais didáticos, reparos, atividades de contraturno escolar, cursos para os professores e funcionários e atendimento da Patrulha Escolar também passam a fazer parte da rotina da escola (PARANÁ, 2011).

A partir da autorização de funcionamento da escola, esta passou a ser integrada ao Sistema Estadual de Ensino, com tratamento igual ao dispensado às demais escolas da rede pública estadual, com a legislação vigente da Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, à Educação de Jovens e Adultos – Fase I e a Educação Profissional – Formação Inicial.

MAINARDES (2011, p. 161) levanta como premissa de uma interpretação de política pública “[...] analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideais em ações, o referencial (global e setorial) que fundamenta a política e os mediadores das políticas (atores)”. Portanto, no estudo dos embates é que se fortalecem os contextos da influência, da produção de texto e da prática, assim todas as leituras das ideias em desenvolvimento elaboradas pelos atores políticos são de extrema importância.

Dessa forma, as propostas elencadas com a nova política pública que o estado do Paraná adota, iniciada com a mudança da denominação das escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na modalidade da Educação Especial, representam mais um ato que exprime o quanto o entendimento junto ao processo inclusivo precisa se definir para sensibilizar os pesquisadores de políticas educacionais, cujo o objetivo seja conseguir realizar uma leitura profunda dos contextos abordados no ciclo de políticas.

Portanto, nesse processo há que se ter criticidade para análise das políticas, especialmente no âmbito da proposta de implantação da Escola Básica na modalidade de Educação Especial no estado do Paraná.

Ressaltamos ainda que, no ano de 2013, surge na trajetória da Educação Especial a Nota Técnica n.º 055/2013, que traz orientação à atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva, onde:

[...] as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado, aos estudantes público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica (BRASIL/MEC, 2013, p.1).

Com isso, a política proposta pelo estado do Paraná de implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial continua não partilhando da mesma empreitada proposta pelo MEC, pois na política que se

analisa temos a modalidade de Educação Especial, sem vínculo com as classes comuns de Educação Básica.

Para análise de políticas, a incidência sobre a formação do discurso da política deveria incidir sobre a interpretação ativa realizada entre os envolvidos no Contexto da prática, mas temos interpretações que não comungam com a proposta elencada. Para isso a SEED/DEEIN (2012) conceitua:

Como gestor e defensor neste trabalho, de como melhor atender estes alunos com grande comprometimento, observo que a nota técnica esqueceu deste alunado mais comprometido; ela é uma nota técnica muito boa para as demais deficiências, dificuldades e transtornos, mas para o alunado que estamos dialogando aqui, ela não abrange; ela abrangerá usando a nomenclatura antiga, deficiência intelectual leve, que estará no ensino comum e recebendo os apoios, mas o nosso aluno altamente comprometido o ensino comum não dará conta.

Posto isso, apresentamos no próximo capítulo, que chamamos de Analisando os Contextos, os três contextos (influência, produção de texto e da prática) analisados neste estudo e chamamos a atenção para os seguintes aspectos:

1. Contexto da influência: para este contexto elencamos a PNEEPEI e a inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum;
2. Contexto da produção de texto: a Política Estadual de Educação Especial e a Resolução Secretarial n.º 3.600/2011, que autoriza a alteração das escolas especiais para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial;
3. Contexto da prática: como foi o momento de maior imersão da pesquisadora, abordamos os Aspectos Pedagógicos, com Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica; Currículo; Avaliação; Prática Docente, e os Aspectos Administrativos.

4 ANÁLISE DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA, PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo objetiva analisar a política de implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial por meio das entrevistas semiestruturadas coletadas com os sujeitos da pesquisa, considerando as dimensões apresentadas anteriormente que trazem os enfoques que estão impressos nos eixos elencados na elaboração das mesmas, pois, como nos diz RAUEN (1999, p. 141), a análise dos dados é a parte que apresenta os resultados obtidos na pesquisa, analisados a partir de objetivos e/ou hipóteses propostos. Assim, a apresentação dos dados é a evidência das conclusões e a interpretação consistente no contrabalanço dos dados com a teoria estudada e pesquisada.

Para tanto, retomamos que as designações das notas musicais, DO, RE, MI e FA são dos entrevistados para apresentação dos relatos diante do grupo de professores das escolas 1, 2, 3 e 4, para os diretores entrevistados a designação é da nota SOL e a do gestor entrevistado da SEED/DEEIN a nota LA.

Também torna-se importante ressaltar que muitos foram os dados coletados nesta pesquisa, mas nem todos foram trazidos para a análise de dados, pois a pesquisadora priorizou os aspectos pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica; Currículo; Avaliação; Prática Docente) e os aspectos administrativos, com imersão no contexto da prática.

A abordagem do ciclo de políticas ressalta que o discurso pode ser diferente da prática, portanto o que se estabelece no contexto da influência e na produção de texto pode não se efetivar na prática, devido à natureza da política não ser suficientemente examinada (MAINARDES, 2007). Este aspecto foi constatado ao longo das entrevistas, pois a complexidade em se efetivar no contexto da prática o que está posto nos textos legais perpassa o contexto da influência e se evidenciou ao longo da pesquisa de campo, situação que tentaremos reproduzir e discutir no presente capítulo.

4.1 EVIDENCIANDO O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA

O contexto da influência traz aos grupos envolvidos (SEED/DEEIN, Associações, Federações das Pessoas com Deficiência, Diretores, Professores Comunidade Escolar e interessados pela Educação Especial) a busca para legitimar os discursos, expressando interesses e ideologias que carregam diante da política. Nesta concepção, é importante lembrar que os envolvidos no processo podem ser o palco da articulação da influência, envolvendo diversas arenas públicas formais.

Toda e qualquer política educacional, de acordo com a abordagem do ciclo de políticas, deve ser compreendida, simultaneamente, como discurso e também como texto, em que as representações escritas são codificadas e decodificadas. Todavia, na complexidade de uma implantação política podem ter variadas interpretações e significados.

Os textos não podem ser restritos à linguagem, pois sua amplitude é muito maior, envolvendo um conjunto de práticas e materialidade das instituições. Assim, alguns discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças.

A política pode ser entendida como uma decisão de como se faz algo, ou até como uma declaração de que a política foi formulada, embora seja preciso muitas reflexões sobre elas, pois como os autores BALL e MAINARDES (2011, p.13) colocam:

[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

Com isso, não se pode responsabilizar somente a escola diante da interpretação de uma política de governo, pois existe uma produção de múltiplos contextos com as codificações, decodificações, recriações, onde se produzem novos sentidos e significados para a prática das propostas.

Assim, a pesquisa elencou diferentes dimensões para a análise da política implantada pelo estado do Paraná, a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, partindo do contexto da influência para o contexto da prática,

tornando-se necessário entender que os contextos se articulam, se inter-relacionam inclusive por não serem lineares e, portanto, colocar a PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) e as políticas estaduais inclusivas no primeiro contexto mostra como a não participação dos envolvidos nos discursos dificulta a prática.

4.1.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Um dos aspectos evidenciados neste estudo, por meio da entrevista semiestruturada, foi compreender junto aos entrevistados o que conheciam acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visto que se trata de um documento que traduz a política nacional a partir da concepção inclusiva e de suma importância para balizar as relações entre a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, e os preceitos legais nacionais, iniciando pelo público que ela define.

O documento da PNEEPEI a traduz da seguinte forma:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos **alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares** (BRASIL, 2008, IV, grifos nossos).

A definição do público-alvo da Educação Especial, segundo esse documento, é aquele que apresenta deficiências, TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) e AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação). Todavia, sobretudo, na área da deficiência sabemos que os graus delas podem variar e bem entende-se que há um público altamente comprometido que foi atendido historicamente pelas escolas especiais, atualmente temos no Paraná a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Diante dessa realidade perguntamos aos sujeitos entrevistados, aqui os diretores, a opinião sobre o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva e o público que é atendido na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, observamos que os diretores entrevistados afirmam que o público da referida escola são altamente comprometidos, com especificidades bem diferenciadas e não podem ser atendidos no ensino comum.

Vejamos alguns relatos dos diretores entrevistados:

SOL 1: Nossos alunos são muito comprometidos, de moderado à grave. Você vê na escola o aluno independente, que te dá resposta, aí você vê os totalmente dependentes, com cognitivo de zero a dois anos, mesmo com mais de 20 anos. Imagine estes alunos que se mordem, se batem no ensino comum? Este também é nosso público.

SOL2: Atendemos alunos com alto comprometimento, cuja condição cognitiva não chega ao nível de um ano, este é o nosso ponto, pois se ele chega ao nível de um ano vai para a rede regular. Dentro da normativa do estudo que a gente fez, entendo que lá na rede regular com a sala de recurso multifuncional, o apoio individual, a capacitação dos professores, isso venha a acontecer. Lastimo muito quando os pais voltam aqui na escola e dizem que se não for nesta escola, seu filho vai ficar em casa, pois no ensino regular não tem condições. Inclusive os alunos com comprometimento de leve a moderado, os pais estão retornando, pedindo, por favor, para voltar e ficar nesta escola.

SOL 3: Só temos comprometimentos graves, alunos que apresentam quadros de agressividade, crises convulsivas, crises comportamentais com diagnóstico de transtorno ou não, são todos encaminhados para a nossa escola, inclusive outras escolas especiais também encaminham para nós os casos mais graves, fazem “limpa”.

SOL 4: São deficientes intelectuais, moderados a severos (eu sei que não pode usar esse tipo de palavra), esse tipo de aluno que a gente recebe associado a outras deficiências. Então nós temos aqui nesta escola deficientes intelectuais com baixa visão, cego não tenho, deficiente intelectual e auditivo, deficiente intelectual físico e tem deficiente intelectual físico e surdo, e deficiente intelectual físico e com baixa visão e o TGD, autistas também, aparecendo autistas com intelectual. Bem difícil o trabalho.

A PNEEPEI fez uma redefinição do público da Educação Especial, mas há um grande descompasso entre o discurso e a prática, pois a preocupação evidenciada na fala dos entrevistados está voltada ao público com alto comprometimento que não se encontra explícito na referida política. O fato é recorrente na fala de um dos diretores entrevistados e também para o gestor da SEED/DEEIN entrevistado:

SOL4: [...] outra falha da política nacional é o descompromisso com os alunos com alto comprometimento, que a política nacional não deixa claro e

portanto o estado do Paraná tenta fazer, desde o ano de 2004, a efetivação desta escola (escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial), programada para atender os alunos com altíssimo comprometimento.

Para o gestor entrevistado da SEED/DEEIN:

LA: A política traz o contexto inclusivo, mas no Brasil estamos numa perspectiva de exclusão, pois o deficiente intelectual com múltiplas deficiências, uma deficiência realmente significativa, está sendo esquecido. Como que uma política nacional contempla que um aluno com graves comprometimentos pode se desenvolver numa sala com 20, 30 alunos, e ainda falar em adaptações curriculares? Nenhum professor está preparado para isso, as Instituições de Ensino Superior não são formadas para este olhar. Este alunado não está colocado nesta política, não existe esta previsão na política nacional.

Também buscamos saber junto aos 20 (vinte) sujeitos entrevistados (professores e diretores), a opinião dos mesmos sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva implantada no Brasil a partir de 2008, de forma ampla: Qual sua opinião sobre a PNEEPEI?

Para os professores entrevistados:

DO1: Não gosto.

DO2: Eu acho que a política é falida.

DO3: Acho que a questão da inclusão traz muitas dificuldades aos professores e a política como está não dá.

DO4: A política é boa na escrita, mas da sala de aula quem sabe sou eu.

Os diretores entrevistados:

SOL1: Radical.

SOL2: Fraca, e não se efetiva na prática.

SOL3: Faltam mais discussões, por isso não concordo.

SOL4: A política é ruim.

Os entrevistados demonstram descontentamento com a política nacional, embora se observe que o conhecimento acerca da referida política pelos professores entrevistados ainda é insuficiente, pois apenas pontuam que ela existe,

mas não estabelecem análises com relação aos avanços ou limites da mesma no processo de inclusão nacional e sua relação com o processo local.

Constatamos que dos 20 (vinte) professores entrevistados, 81% demonstram que conhecem pouco a PNEEPEI, sabem da sua existência, mas não conseguem realizar qualquer análise sobre seu impacto ou concepção de Educação Especial posta no documento, conforme apontamos no gráfico que segue.

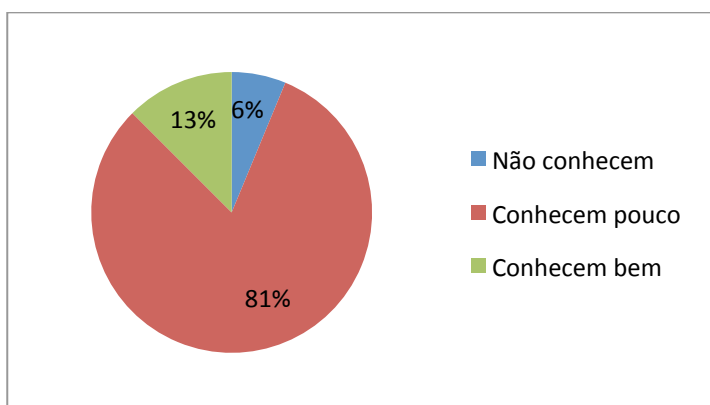


GRÁFICO 1 - NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A PNEEPEI

FONTE: A pesquisadora (2013).

A seguir algumas falas dos professores que refletem essa situação, quando indagamos o seguinte: Você tem acompanhando as discussões nacionais sobre as políticas de educação especial no que se refere aos alunos com deficiência, em especial sobre a PNEEPEI? De que forma?

RE1: Não conheço, talvez eu até já tenha visto, mas por nome, não.

RE2: Eu já li, mas não decorei nada.

RE3: Não conheço profundamente, só a questão da inclusão, da dificuldade que os professores têm.

RE4: Conheço muito pouco.

Já dos 04 (quatro) diretores entrevistados, apenas um conhece e discute sobre a PNEEPEI, relacionando as ambiguidades existentes entre a proposta nacional e estadual. Os demais diretores possuem pouco conhecimento sobre a referida política. Os diretores entrevistados assim se posicionaram:

SOL1: Busco conhecer diretamente com as federações e através dos meios de comunicação.

SOL2: Acompanho as discussões da política pela federação e documentos via internet.

SOL3: Leio o material via internet e já li a política. Também acompanho pela participação no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Conselho Municipal e Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência. Tenho conhecimento sim sobre a política nacional.

SOL4: Conheço, infelizmente.

Portanto, os entrevistados, professores e diretores, expressam, no geral, pouco conhecimento sobre os preceitos legais dos textos que legitimam o processo educacional inclusivo, embora seja comum ouvir dentro deste processo que “escrever é fácil, difícil é sua aplicação na prática”.

Os relatos expressam a falta da valorização do texto da PNEEPEI, embora exista também desconhecimento de suas contribuições teóricas (PARO, 2001), gerando com isso dificuldades na efetivação de sua prática.

4.1.2 O processo de inclusão na visão dos entrevistados

No contexto escrito da política atual que rege a Educação Especial na perspectiva inclusiva, é a escola que deve atender a todos os alunos dentro do ensino comum, todavia na prática sua efetividade não ocorre necessariamente. Neste sentido lembramos BAPTISTA (2009, p. 91) ao afirmar que:

O debate relativo à inclusão continua atual porque, de fato, ao discutir inclusão, discute-se uma utopia e não uma meta a ser implementada em um tempo preestabelecido. Discute-se, sim, uma perspectiva, um movimento de colocar-se em uma certa direção, suportando as instabilidades de um caminho que se sabe, em princípio, que será incompleto.

Assim, é importante pontuar como nos diz RODRIGUES (2003, p.91), “[...] compreender as razões que fazem da inclusão mais um campo em debate do que um desígnio inquestionável e inevitável”.

Para analisarmos a inclusão entendemos que é importante trazer à tona também o significado da integração educacional. Para MANTOAN (1993), a

estrutura do processo de integração “[...] oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas da integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial”, como se fosse uma cascata, dando aos alunos serviços segregados.

Nesse sentido a autora entende que a integração tem como objetivo a inserção parcial das pessoas com deficiências, enquanto que a inclusão traz a concepção de que este processo não se limita somente a auxiliar os alunos com deficiências ou dificuldades, mas a apoiar a todos, professores, alunos, família, equipe técnica e pedagógica.

A integração escolar pode ser entendida como uma forma condicional de inserção, em que o maior responsável é o próprio aluno, pois existe o nível de sua capacidade de adaptação, podendo estar inserido numa classe especial ou mesmo em escolas especializadas. A integração é simplesmente uma alternativa que se adapta ao aluno, sem grandes modificações e também sem questionamentos.

Já a inclusão, segundo FERNANDES (2007, p. 22):

[...] ela pressupõe a resignificação das práticas de ambos os contextos, de modo que funcionem com concepções e práticas harmonizadas em torno de um mesmo objetivo: a participação e a aprendizagem de todos os alunos, especiais ou não.

Portanto, é preciso reelaborar práticas de entender e educar os alunos, sem deixar de capacitar os profissionais da educação. A seguir apresentaremos qual a concepção dos professores entrevistados acerca do processo inclusivo, quando perguntados: Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola comum?

MI1: Acho complicado... bastante complicado. Sou a favor da inclusão, mas ela tem que ser feita de forma gradual, não pode ser a fórceps, pegar aqui e jogar lá... não funciona! A gente que está aqui dentro sabe que não funciona. Assim como a gente tem alunos que têm condições de ir para escola regular, a gente também tem alunos que nunca vão ter. Não dá! Vai virar um depósito! Acho que se ensino regular, pegar todos alunos que estão aqui e colocar lá no ensino regular vai virar um depósito!

MI2: Eu acredito que depende da deficiência, depende do grau que essa criança está. Se ela tem condições, é ótimo, vai ser melhor para ela, irá interagir com mais crianças, irão ajudá-las no seu desenvolvimento. Eu trabalho com a Educação Especial dentro da escola regular, eu trabalho com a classe de manhã. Então, ajuda? Ajuda sim, eles são estimulados

pelos coleguinhas, eles têm apoio... eles têm sim, porque a criança em si ela não tem preconceito... então para eles é bom, é ótimo. Só que tem o nível dessa dificuldade da criança, se é uma criança muito comprometida, um Paralisado Cerebral (PC), ou tem um comprometimento muito grande além do físico, ele não vai conseguir, é impossível.

MI3: Se forem crianças com deficiência física, crianças com deficiência auditiva e visual que tenham professores especializados dentro de sala, a inclusão é possível sim! Se forem crianças comprometidas cognitivamente eu não apoio, porque eles vão e voltam. É a experiência que a gente tem aqui dentro. As crianças que vão, são as mesmas que voltam.

MI4: Eu não sou a favor da inclusão de maneira nenhuma. Se pegarmos vários alunos aqui que são TGD e colocarmos no colégio regular, no primeiro dia, os outros pais vão retirar seus filhos. Por exemplo, meu aluno é extremamente agressivo, se morde, se bate, come cocô, faz xixi na sala, então, vai entrar na sala regular, vai pegar outro aluno, vai machucar fisicamente e moralmente, pois as pessoas vão ver e não vão aguentar aquela cena, não estão acostumados. Agora, se você pegar um aluno, por exemplo, com Asperger, que em minha opinião já não é um autista, e colocar na ensino regular, aí já é mais tranquilo, porque se ele tem um bom comportamento, ele vai conseguir um bom aprendizado. Agora, os meus alunos e a maioria dos colégios aqui que tem Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), não têm condições.

Ainda nesta trajetória e em complementação, apresentamos os relatos dos diretores entrevistados quanto ao mesmo processo, a inclusão:

SOL1: A inclusão não é possível a todos, temos grandes possibilidades de encaminhar alguns alunos, mas a todos a inclusão não é viável. Eu não consigo ver meu aluno que precisa de um tatame indo ao ensino comum e nem fazendo a matemática do ensino comum, pois necessitam de muitas adaptações, é muito diferente, portanto acho impossível.

SOL2: Deixa bastante a desejar. Eu acredito que os alunos que têm uma deficiência leve, que conseguem aprender, por exemplo, ele não irá conseguir como os outros alunos, mas ele tem um ponto a mais, ele precisa só de mais tempo para aprender, eu acredito que esses são os alunos. Agora, temos outros detalhes que precisam ser ditos, um professor me disse diante de um aluno cadeirante com dificuldade para escrever, “se ele abrir a boca eu dou nota para ele”, então essa é a inclusão que a gente vê.

SOL3: Eu apoio e acredito na inclusão, mas com apoio. Para os casos graves não, não de forma radical, porque o grave precisa de atendimento individual e não tem. Ele precisa de uma instituição para ele.

SOL 4: Eu acredito e apoio a inclusão do deficiente leve e quiçá do moderado, desde que, tenha apoio e a rede de apoio interna, com currículo adaptado e terminalidade específica, mas não assim como que está. Porque, na verdade, eles estão tendo terminalidade específica e estão saindo com certificação de 1.º ao 5.º ano numa boa. Agora o deficiente grave não pode ser incluído, ele precisa desta instituição, desta escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e, mesmo nesta escola, temos casos que não estamos conseguindo atender, porque além da deficiência ser grave, eles têm problemas de saúde grave e não pode nem se locomover.

Para o gestor entrevistado da SEED/DEEIN:

LA: Quando se fala o termo deficiência abre-se um leque de possibilidades, onde podemos colocar: o surdo, o cego que se desenvolvem, pois têm uma deficiência sensorial; o TGD com suporte e professor de apoio também vai, o aluno com AH/SD também se desenvolve, com currículo complementar, mas o deficiente intelectual com múltiplas deficiências onde está? Na antiga nomenclatura, o deficiente intelectual leve, por exemplo síndrome de down com todo apoio familiar consegue se desenvolver, mas o que estou falando é do deficiente intelectual em que suas respostas são pela linguagem corporal, às vezes com um olhar apenas, aquele que usa sonda, este tem que ficar em casa? Este país que fala tanto em cotas, respeito às diferenças, respeito a quem? Será que estamos vivendo o momento de extermínio novamente? A política que o estado do PR defende é a política da inclusão responsável, respeitando todos os espaços educacionais. E a nova escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial é um dos espaços, assim como o AEE, portanto todos os espaços precisam ser inclusivos.

Os professores e diretores entrevistados consideram que o processo inclusivo é mais favorável às pessoas com comprometimentos leves e acenam que essa demanda deve ser atendida no ensino comum, mas que os demais precisam de espaços educacionais diferenciados, pois a escola comum não consegue realizar o desenvolvimento dos alunos altamente comprometidos.

Para a abordagem do ciclo de políticas o contexto da produção de texto é onde se firmam os discursos, mas não tem sido suficientemente examinado, observado e avaliado na realidade da sala de aula.

Com os relatos, observamos que os entrevistados (professores, diretores e gestor SEED/DEEIN) comungam de ideias similares apoiam a inclusão para alguns e advertem que os desafios desse processo esbarram em uma escola despreparada para receber alunos com grandes comprometimentos. Com isso, tem-se na concepção dos entrevistados um processo inclusivo aos que devem, aos que podem estar no ensino comum, assim como aos que não possuem condições de acompanhar processo educacional no ensino comum.

Assim, no macrocontexto, o discurso da inclusão parece predominar, todavia no microcontexto, a escola ainda possui muitos aspectos que se relacionam com a integração.

Posto isso, constatamos o quanto uma política educacional, aqui particularmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao ser posta em ação é influenciada por várias traduções dos profissionais da educação, ou seja, justamente aqueles que estarão na ponta de sua

execução desconhecem que concepções a embasam, o que sem dúvida influenciará o tão busca do processo inclusivo.

4.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

É intensa a relação existente entre o contexto da influência e da produção de texto, ambos permeiam a análise da política onde, o primeiro contexto traz mais as ideologias prescritas no texto político, elaborando a articulação de uma linguagem de interesse público mais geral (MAINARDES, 2007), para sua real efetivação. E o segundo contexto, produção de texto, resulta nos textos políticos que devem ser compreendidos em seus mais variados âmbitos, considerando tempo e local, em especial neste estudo, na leitura do que está posto na política para se efetivar a implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Portanto, questionamos os professores entrevistados quanto ao acompanhamento das propostas inclusivas paranaenses, e especificamente sobre a política de governo que altera as escolas especiais. E os dados coletados dos professores entrevistados evidenciam que 69% demonstram pouco conhecimento com a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, que 25% conhecem a nova configuração das escolas e 6% nem sabem do que se trata.

Com relação aos diretores entrevistados apenas um demonstrou conhecimento pela atual política adotada pelo estado do Paraná, o que é preocupante, pois eles exercem a função de gestores.

Com isso, é importante trazer a opinião de LEÃO (1953, p. 107-109), que aponta:

[...] com o conhecimento da política educacional de seu povo e dos deveres de administrador. [...] [O diretor] defende a política de educação estabelecida, interpreta-a, realiza-a em sua esfera com inteligência e lealdade. [...] Sua ação não se limita, porém, à administração, ela é também de orientação ou de cooperação como o orientador. Em qualquer dos casos é preciosa e indispensável. [...] É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade.

A seguir abordaremos elementos que nos ajudem a compreender o que está estabelecido na Resolução Secretarial n.º 3.600/2011, que trata da alteração da escola especial e como esta se efetiva na prática como Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, sobretudo, na sala de aula.

4.2.1 A criação da Escola de Educação Especial na modalidade de Educação Especial a partir do texto consumado

A Resolução n.º 3.600/2011 é um dos desdobramentos dentro da política do estado que altera a nomenclatura das escolas de Educação Especial para Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Segundo o gestor da SEED/DEEIN entrevistado ela foi elaborada “[...] dentro do estado, culminando com o fortalecimento na política estadual do Parecer 108 do Conselho Estadual de Educação, para assegurar os mesmos direitos que uma escola do ensino comum tem”.

Ainda, em seu artigo 4.º expressa que a nova configuração da escola deve “[...] atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema estadual de educação”, não expressa como, quando e onde deve ser a sua aplicação.

Posto isso, observamos que os professores que atuam em sala de aula precisam de embasamentos para suas práticas pedagógicas, pois além de atenderem um público diferenciado e bem comprometido, conforme mencionamos anteriormente, necessitam estar embasados politicamente e pedagogicamente para colaborarem na implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

MAINARDES (2007, p. 30) adverte que “[...] os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção”, com isso entendemos que cada realidade deve se adequar ao discurso, mas não pode perder a direcionalidade educacional a que se propôs, devendo ser disponibilizada pelos órgãos responsáveis.

Embora os entrevistados (professores e diretores) demonstrem fragilidades no conhecimento da Resolução n.º 3.600/2011, que autoriza a mudança da nomenclatura das escolas especiais, eles continuam tentando interpretar o processo, pois afirmam que agora é preciso prosseguir, visto que o alunado foco da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial não está contemplado pela atual política nacional de Educação Especial.

Assim, registramos alguns relatos que expressam no contexto da prática as fragilidades postas no contexto da produção de texto, sobre a Resolução n.º 3600/2011, com os diretores entrevistados:

SOL1: Tenho conhecimento sim. Esta proposta veio para legitimar a escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, assim como a escola que atende os quilombolas. É uma política pública para atender a especificidade da Educação Especial.

SOL2: Sim conheço. ...na verdade não mudou o público, mudou o nome da escola. Hoje com esta resolução daremos certificação do que o aluno sabe.

SOL3: Ela deixa muito a desejar, porque... eu vou falar da minha experiência de escola, nossos casos são graves e matricular um aluno e passá-lo de ano porque está escrito numa resolução é muito pouco.

SOL4: Conheço a resolução sim e acho que a mesma deixa muito a desejar, ela não coloca normas e agora após dois anos de implantação da nova escola, que estão começando a normatizar os problemas. Então o aluno que vai para o segundo ano do 1.º ciclo, qual é o ensalamento que vai ter? Por exemplo, o aluno que entra na escola e já tem turmas no segundo ano, abriremos nova turma? Ou não teremos que montar outra turma? Como fica o SERE? Ninguém sabe responder. Tem um colega meu que diz: "criaram um monstro e não sabem como matar o monstro agora", se a resolução normatizasse, nós não teríamos esses tipos de problemas.

Os professores entrevistados apontam poucas considerações sobre seu conhecimento, devido à falta de informação acerca da Resolução n.º 3.600/2011, que trata da autorização da alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial:

FA1: Apenas ouvi falar.

FA2: Eu já li.

FA3: Conheço de maneira muito subjetiva.

FA4: Conheço a resolução e para mim ela trouxe apenas a mudança da nomenclatura, do resto é tudo igual, sem fundamentação.

Na continuidade da análise, apresentamos o posicionamento do gestor entrevistado da SEED/DEEIN, diante da Resolução Secretarial n.º 3.600/2011, ao afirmar que ela veio trazer o fortalecimento da política estadual:

LA: Dentro do estado, culminou com o fortalecimento na política estadual do Parecer n.º 108 do Conselho Estadual de Educação, para assegurar os mesmos direitos que uma escola do ensino comum tem, portanto esta Resolução Secretarial passou a assegurar os mesmos direitos que as escolas estaduais têm. Os avanços com a assinatura desta Resolução foram:

1-assegurar que a coordenação pedagógica seja efetivamente utilizada pelo pedagogo, que antes outros profissionais assumiam este cargo; 2-que a merenda escolar seja ofertada a todos independente de idade, que não era algo garantido, que era realizada através de acordos com as Prefeituras, que disponibilizam aquilo que poderiam repassar e com a resolução passou a ser direito e não acordos; 3-o acesso ao SERE, de todos os alunos inseridos no sistema de registro escolar estadual; 4-foi citado nela quando diz, os mesmos direitos e deveres, significa cumprir as normatizações estaduais, dentro do estado as normatizações são: o PPP, Regimento Escolar, Plano de Trabalho Docente e o Plano de Gestão Escolar, isto são normatizações das escolas estaduais, portanto a escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial passa a partir desta resolução a ter obrigação de também cumprir com esses deveres, ou seja, atender a normatização do estado.

Observamos que o discurso da SEED/DEEIN se mantém diante de questões organizacionais e não pedagógicas, assim, criam-se lacunas no processo pedagógico e até mesmo na identidade que se deve postular na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

As fragilidades apontadas pelos diretores e professores entrevistados diante da normatização da referida Resolução demonstram o quanto se carece que os aspectos organizacionais do processo acompanhem as questões pedagógicas.

É preciso considerar que na abordagem do ciclo de políticas, os contextos se comunicam, portanto existe uma flexibilidade, deixando de ser linear, deste modo, é importante considerar o que FOUCAULT (1982, p.131) apresenta:

[...] cada sociedade tem seu sistema de verdade, suas “políticas gerais” de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que capacitam as pessoas a distinguirem as afirmações verdadeiras das falsas, os meios pelos quais cada afirmação é sancionada; as técnicas e procedimentos avaliativos em conjunto na apropriação da verdade; a posição social daqueles que são incumbidos de dizer o que deve ser considerado como verdadeiro.

Para o gestor entrevistado da SEED/DEEIN, a Resolução trouxe como grande impacto na sua implantação a inserção dos alunos no SERE, acolhendo

todos os alunos matriculados na escola, perfazendo um total de 42.000 (quarenta e dois mil) alunos no estado do Paraná inseridos em 383 (trezentos e oitenta e três) Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Com isso, demonstrou novamente que as questões administrativas são altamente consideradas, permanecendo a distância em relação à prática pedagógica, pois é primordial que existam avanços no processo do ensinar e aprender, pois a busca é ampliar o número de alunos alfabetizados e partícipes da sociedade.

4.3 CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste contexto estão as opiniões dos entrevistados sobre possíveis mudanças ocorridas com a alteração da escola especial para Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, bem como se efetivam os aspectos pedagógicos e administrativos da escola.

Diante da nova configuração das escolas especiais, que teoricamente devem assentar-se na busca por uma escola democrática e comprometida com as necessidades educacionais dos alunos, é preciso levar em consideração a importância no redimensionamento de novas práticas pedagógicas, dentre elas aquelas relacionadas ao currículo, projeto político-pedagógico, proposta pedagógica e avaliação.

Nesse sentido, traremos aqui elementos que foram evidenciados nas entrevistas relacionados aos aspectos administrativos, dentre eles destacamos: documentação, organização da secretaria e livros de chamada.

Toda política demanda construções e desconstruções constantes no discurso que alicerça sua proposta, quando se objetiva avanço no contexto da prática é preciso estabelecer conexões entre os grupos de interesses, as leituras realizadas, e em especial com a sala de aula, que é responsável pela efetivação do processo, ingerindo traduções e recriações do processo.

Constatamos diante das respostas dos professores entrevistados que existem inúmeras fragilidades que não se efetivaram no contexto da prática, pois as

poucas alterações realizadas diante desta Escola não foram amplamente discutidas e reformuladas. Assim, as dificuldades existentes em cada escola pesquisada parecem buscar soluções individuais, já que carecem de orientações mais efetivas.

Muitas foram as observações realizadas pelos professores entrevistados, diante da vivência com a nova configuração das escolas especiais, tanto quanto aos aspectos pedagógicos como administrativos, conforme discorreremos a seguir.

4.3.1 Aspectos Pedagógicos na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial

Inicialmente é interessante esclarecer que Proposta Pedagógica e Projeto Político-Pedagógico não têm a mesma designação. O primeiro vincula-se à proposta que a escola deve desempenhar em seu dia a dia, e o segundo é o projeto discutido coletivamente com a comunidade escolar, fruto da vivência e das necessidades pedagógicas da comunidade escolar, tornando-o assim político.

O Projeto Político-Pedagógico é algo dinâmico e vincula-se à identidade da escola na formação dos sujeitos e nas ações que devem ser desenvolvidas a partir das necessidades existentes, é o alicerce da sua estrutura pedagógica, física e administrativa.

Segundo GADOTTI,

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

Assim sendo o projeto busca uma direção, é uma construção coletiva intencional e tem um compromisso coletivo, onde as discussões, reflexões e possibilidades fazem parte do processo, onde unanimidade e consensos serão os resultados da construção intelectual que gera interesses distintos, mas com compromisso explícito com a formação do cidadão. Portanto, como pensar numa

nova configuração de escola sem antes elaborar sua própria identidade?

Importante ainda lembrar, como coloca VEIGA (2000):

O projeto pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal. (p.186-187).

Os professores entrevistados relatam que sem esse direcionamento o fazer pedagógico fica sem diretriz e se torna mais difícil entender a política que apresenta a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Quando questionados sobre quais alterações foram realizadas quanto ao Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Pedagógica da referida Escola, evidenciamos as seguintes respostas:

DO1: Não vi alteração, porque o pedagógico a gente continuou fazendo o que já fazia na escola especial, o planejamento, o diário, livro de chamada que a gente também já fazia, e o trabalho em sala envolvendo os alunos... esse não mudou em nada.

DO2: Eu penso que está acontecendo, mas ainda não é regulamentada, porque na semana passada, retrasada, a gente estava fazendo algumas leituras e eu vi que a data ainda era de 2009 e 2010... Está tendo estudos então...

DO3: Na realidade toda essa parte do PPP, ela não está esclarecida para a nova escola.

DO4: Olha, a gente está fazendo PPP, montando, está se reunindo, conversando bastante. Tem um início de discussão. Sempre nos encontramos, nós estamos, fazemos, o pessoal é livre para dar sugestões, para perguntar, para tudo, mas não ocorreram ainda alterações.

Entendemos que o Projeto Pedagógico é um dos instrumentos que faz parte do movimento democrático da escola e que deve ser constituído a partir da participação ativa dos envolvidos nas propostas. A escola precisa aglutinar fundamentos políticos e filosóficos, que a comunidade acredita e os quais deseja colocar em prática para definir os princípios que concebe como relevantes para um trabalho qualitativo democrático e de qualidade.

Os diretores entrevistados, quando questionados sobre a existência em especial do PPP (Projeto Político-Pedagógico) e da PP (Proposta Pedagógica) na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, assim se

posicionaram:

SOL1: Nós estamos nesse movimento agora, por enquanto os marcos conceitual, situacional e organizacional continuam os mesmos. Aparentemente não houve alteração, inicia-se agora uma nova proposta.

SOL2: Todas as questões referentes ao PPP, currículo e avaliação, esses pontos importantes ainda não foram normatizados, está em discussão para montar o documento e entregar ao NRE até junho.

SOL3: Ainda não, não chegamos lá ainda.

SOL4: Nós estamos construindo o nosso PPP, o nosso currículo e o nosso sistema de avaliação, mas por iniciativa própria, pois não veio nada por escrito e estamos sentindo necessidade para atender nossa demanda.

Já o gestor entrevistado diz que:

LA: Na mudança da escola, da escola especial para escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, houve a primeira leitura do PPP e agora está vindo com a proposta final.

Mais uma vez pesa-se neste contexto que os discursos ficam vagos e não se oficializam, o desenvolvimento prossegue mesmo sem as regras oficializadas, e é importante informar que a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial foi oficialmente implantada no ano de 2012.

4.3.2 Currículo

O currículo deve ser uma ferramenta primordial, discutido e elaborado na coletividade para se efetivar com múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento para todos os alunos, pois o entendimento que se tem sobre o currículo é que ele “[...] não é um conceito abstrato que existe fora e independentemente da experiência humana, e sim um modo, historicamente construído, de organizar um conjunto de práticas educativas” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 71), e em especial se tratando da modalidade de Educação Especial.

Também, mas conforme SACRISTÁN (2000, p. 255-256), o currículo pode ser entendido como:

Uma espécie de estrada larga, com múltiplas pistas, em que todos correm em diferentes velocidades, sem competição e sem interferências, e onde se pode mudar a pista com facilidade... Sem admitir na etapa obrigatória que “os rápidos”, para sê-lo sem obstáculos, tenham que correr sozinhos, separados dos “mais lentos”.

Com isso, torna-se necessário compreender o currículo como um caminho, um norte a seguir (SILVA, 2003; MACHADO, 2006), embora ainda exista muita fragmentação neste processo causando fracasso escolar, o que deveria ser entendido e apreendido em sequência para resultar em sucesso escolar.

As instituições escolares existem para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, e é a partir do saber sistematizado que se estrutura um currículo, portanto ele é o próprio funcionamento da escola, ou seja, com ele existe uma organização da trajetória escolar. E se tratando desta escola, mais imprescindível ainda é ter o currículo como base de sustentação no processo educacional, sendo a essência de um embate dos significados que ultrapassam o espaço físico da sala de aula, portanto é difícil pensar numa nova configuração de escola que não se tenha anteriormente a organização curricular.

Nos depoimentos elencados pelos professores entrevistados é possível observar um distanciamento entre a Escola de Educação Básica modalidade de Educação Especial e a efetivação de uma proposta curricular a partir de uma concepção de sociedade, escola e de cidadania, que pode ser identificado como um dos dilemas nesta política implantada:

RE1: Mudou a escola e a gente recebeu um currículo de lá do Estado, com algumas sugestões, mas adaptando-se a nossa escola a gente está... eu estou na cega...

RE2: Na verdade, a proposta pedagógica e curricular seriam quase a mesma, colocando as duas juntas... Da educação especial, vou ser sincera com você, não tem... que eu tenha acesso não tem, só se eu estiver pecando, pois não tive acesso a essa proposta ainda. A gente se baseia em cima de conteúdos usando os mesmos conteúdos que deram certo na proposta municipal, uma proposta bem legal, bem boa de trabalhar, então assim, tem conteúdos que eu uso da proposta e vou adaptando.

RE3: O currículo não mudou, somente os conteúdos foram alterados para podermos fazer nosso planejamento anual e depois bimestral.

RE4: A verdade é que não teve mudança nenhuma. Todo mundo sabe que não teve mudança nenhuma, que é inadmissível você querer pegar alguns

alunos aqui e alfabetizar. Não tem condições, não existe, é coisa para gringo ver! Não tem condições! O nosso alunado é outro.

Mesmo que o entendimento dos professores sobre currículo esteja centrado na percepção de um guia para a ação pedagógica ou até como um conjunto de orientações, sem dúvida o que não podemos perder de vista é a falta de direcionamento à concepção e à prática pedagógica que devem embasar a “nova escola”, o que deixa os professores sem muitas respostas a várias perguntas, dentre elas: “por que fazer?” e “como fazer?”.

Segundo LIBÂNEO (2004, p.17), “[...] o currículo define o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar [...]”. Assim, acreditamos que a implantação de uma política pública não pode ter fragilidades, pois o currículo é o documento escolar que encaminha a produção de conhecimento na sala de aula, em especial diante de uma demanda com público de alunos com deficiências intelectual e múltipla, não podendo ser estabelecido um padrão homogêneo e idêntico para todos os alunos.

SACRISTÁN (2009) diz que:

O currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto *nexo* entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica (p.3224).

A seguir apresentamos os posicionamentos dos diretores entrevistados quando questionados sobre os encaminhamentos políticos-pedagógicos na escola:

SOL1: Enquanto gestora não consigo visualizar nenhuma alteração, houve sim um trabalho mais próximo aos conteúdos.

SOL2: As alterações estão sendo feitas agora. Todas as questões pedagógicas ainda não foram normatizadas.

SOL3: Currículo? Ainda não chegamos lá ainda.

SOL4: Até agora não tivemos alterações, não veio nada por escrito.

Lembramos que no contexto da produção de texto, segundo BALL (1994), o texto político vai além de sua escrita, pois é preciso participar das interpretações e dar subsídios aos envolvidos para que a política se efetive.

As discussões sobre currículo precisam ser realizadas para que a sua construção se efetive em diferentes pontos de partida, visando sempre à aprendizagem dos alunos, acreditando, conforme STAINBACKET *et al.* (1999, p. 34), que:

[...] “embora os objetivos educacionais para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades” de cada aluno.

A questão emergente quando se fala em currículo, e em especial frente ao alunado da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, é uma problemática complexa que não se resume em aprendizagem, onde se ensina e o aluno não aprende, portanto, discutir e conceber uma proposta de currículo é necessária.

Enquanto as políticas públicas continuam fragmentadas, a formação das pessoas estará comprometida em todas as suas dimensões, pois o currículo escolar é uma junção de estratégias escolares para atingir o êxito na aprendizagem, portanto, segundo FORQUIN (1996, p. 188):

Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais dá lugar.

Sendo assim, o currículo é um caminho árduo e importante na trajetória escolar, sem sua elaboração de forma colegiada dificulta-se o desenvolvimento educacional, pois ele organiza o processo pedagógico e sua adequada aplicabilidade resulta nos aprendizados.

4.3.3 Avaliação

A avaliação não pode ser concebida dentro de uma perspectiva clássica e somativa, deve ser um movimento coletivo em construção na prática pedagógica, definindo suas finalidades, critérios, exigências para negociar os ajustes necessários e ter os progressos da aprendizagem.

A mesma precisa ser entendida como pressuposto básico para respaldar planos e estratégias no redirecionamento do trabalho escolar, onde se respeite a singularidade de cada sujeito, propondo diferentes formas de analisar a produção escolar. Portanto, diante da nova configuração das escolas especiais, torna-se importante definir a finalidade da avaliação antes de colocá-la em prática, pois ainda se tem a avaliação como produto final e somativo e não se pode adotar uma lógica assim, sem uma discussão prévia para que haja um confronto das ideias, emergindo normas para o seu desenvolvimento, pois com a avaliação há uma resposta aos alunos, pais e comunidade escolar.

Segundo ESTEBAN (2001), “[...] avaliação como processo complexo, tecido por múltiplos fios, marcados por diferentes contextos, ideologias, culturas, expectativas e perspectivas teóricas que imprimem polissemia ao termo”, assim mostra sua complexidade. Portanto, avaliar não é tarefa fácil, pois demanda o entendimento do desempenho do aluno, tanto no fracasso quanto no sucesso, com uma contextualização do sujeito, redirecionando as ações educativas e práticas avaliativas.

No relato dos professores entrevistados, a avaliação tem sido assumida de forma individualizada e descontextualizada.

MI1: Ainda não foi normatizado, encontra-se em discussão.

MI2: Na verdade não é uma avaliação do aluno, a gente coloca no livro as atividades avaliativas e a gente faz um relatório, que seria o relatório ou parecer do aluno, que aqui na escola é por bimestre.

MI3: Eu tenho uma agenda escolar e separo por partes para cada aluno, então cada vez que eu vejo uma resposta diferente... porque eu tenho alunos que só agora começaram a dar sorrisos com um determinado estímulo, aí eu vou lá e registro. A avaliação, eu pego todos esses registros e daí eu transformo eles em texto para jogar na avaliação bimestral que tenho que fazer...

MI4: Avaliação? Então, é isso que estou falando, não se faz.

É preciso considerar que o contexto da influência traz a articulação dos discursos políticos, onde os grupos de interesse definem finalidades sociais, para legitimarem a política que postulam inserir na prática. Neste sentido, a avaliação deveria ser considerada como um elemento constituído de fazeres e ações, que legitima as decisões que envolvem o cotidiano escolar, daí a essência do processo de aprendizagem.

A abordagem do ciclo de políticas mostra que os discursos podem não se apresentar claros e coerentes, podendo expelir contradições, pois a política não é finalizada no discurso e, sim, na leitura da realidade, com local e tempo específico.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Portanto, cada profissional envolvido na escola tem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação, que se constituem nas relações sociais e demandam implicações no desencadear da implantação política.

Para finalizar este momento, apresentamos a fala do gestor entrevistado da SEED/DEEIN frente aos aspectos pedagógicos que aqui estão relacionados ao PPP, PP, currículo e avaliação:

LA: em relação ao Projeto Político-Pedagógico e à proposta pedagógica, todas as escolas estão reformulando, lembrando que na mudança houve a primeira leitura e agora está vindo a leitura final; o currículo está sendo construído com tudo novo, foi realizado uma releitura, uma readequação inicial para a implantação gradativa, mas agora é tudo novo e estão fazendo esta escrita nova este ano; a avaliação: tivemos alterações sim, no Ensino Fundamental – anos iniciais, que é de 6 a 16 anos, como a implantação é gradativa, se procede com o 1.º e 2º ciclo; o 1.º ciclo equivalente de 1.º a 3.º ano, sendo que do 1.º ao 2.º ano são promovidos pela frequência, e para o 3.º ano a aprovação é por parecer descritivo, observando-se o rendimento pedagógico e mais a frequência; o relatório descritivo é por bimestre, demandando observação do aluno e não tem conceito ainda; nunca será transformado em nota, sempre parecer descritivo.

Entendemos que a política estadual adotada deve urgentemente construir mudanças no âmbito da proposta pedagógica, do currículo, da avaliação e, conseqüentemente das práticas pedagógicas implicando necessariamente encaminhamentos no contexto desta prática. Ora as escolas especiais tradicionalmente se configuram de cunho assistencialista, clínico, filantrópico, com um currículo funcional voltado às atividades de vida diária, se a intenção é torná-las de fato Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, urge a construção coletiva de sua proposta de Projeto Político-Pedagógico e proposta curricular e, conseqüentemente, de seu currículo e avaliação.

4.3.4 Prática docente

Implica no desenvolvimento do processo do ensinar e aprender, onde objetivos, métodos e planejamento seguem para dar ritmo ao referido processo, onde o professor deve ser o mediador, centrando-se na construção dos conhecimentos, práticas e vivências.

Assim, lembramos PADILHA (2001, p. 63), que diz:

[...] realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Para compreender o ocorrido no contexto da prática dos professores que atuam na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, perguntamos aos professores entrevistados: Em sua opinião, a mudança da escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial beneficiou a sua prática pedagógica? As respostas indicam o seguinte:

FA1: Não houve benefícios.

FA2: Sim. Com a organização da escola básica foi possível traçar objetivos com estratégias, onde o foco é a aprendizagem do aluno, preparando-o dentro de suas possibilidades para conviver em sua vida familiar e sociedade.

FA3: Não. Porque basicamente a mudança não alterou a prática pedagógica e sim a nomenclatura e a área administrativa.

FA4: Não. Porque não houve nenhuma mudança na escola.

Quanto aos diretores entrevistados:

SOL1: Para mim é complicado te responder, pois nossa caminhada foi sempre muito preocupada com o pedagógico, para nós não vejo alteração, pois já tínhamos esta preocupação, portanto não vejo além do que tínhamos.

SOL2: O que ouvimos é que teve melhora, onde acredita-se que o aluno é capaz. Dá-se mais ênfase no pedagógico, pois acredita-se que o aluno com toda sua dificuldade consegue assimilar os conhecimentos repassados, o que antes ficava no artesanato.

SOL3: Sim. Trouxe maior organização curricular e maior seriedade para com a elaboração de planejamento. Os professores ficaram chateados com as exigências de complementação de conteúdos formais, mas este os fez repensar muito a prática docente.

SOL4: Não. Porque o discurso colocado nesta política não tem noção dos comprometimentos de nossos alunos.

Nas respostas dos entrevistados foi possível constatar que se fazem necessários espaços na escola que privilegiem a discussão da prática pedagógica, o que sem dúvida é consequência de um processo inócuo, com relação à ausência de uma proposta político-pedagógica para a escola.

Tanto para professores quanto para diretores foi questionado o seguinte: Houve ou não benefícios na prática docente, da escola especial para a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial? E obtivemos a seguinte realidade: 5% acreditam que melhorou, 70% apontam que não melhorou e 25% não souberam responder.

Diante dos relatos apresentados acerca da prática docente na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial foi possível constar o quanto a organização do trabalho pedagógico está à deriva, pois faltou a normatização dos elementos essenciais que seguram uma escola em sua prática.

Para BALL, MAGUIRE E BRAUN (2012) é preciso compreender o processo político considerando todo o suporte recebido das instâncias superiores, as influências externas e a meta a ser atingida.

No estado do Paraná até o ano de 2009 havia uma política para manter as escolas especiais, assim estabelecida:

A política de inclusão nos remete ao entendimento de que à escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades (PARANÁ, 2009, p. 11).

De acordo com o gestor entrevistado da SEED/DEEIN a justificativa para a autorização da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial é assim expressa:

LA: A motivação desta política foi a questão de mexer com as escolas especiais, tendo por traz uma política de investimentos, uma política nacional que vem cobrando isto, e queria impor este processo de inclusão de forma radical. E o estado do Paraná queria respeitar as diferenças e todos os seus espaços, portanto a Federação das APAEs se manifestou através de ofício encaminhado ao CEE, respaldado na LDB, que fala da Educação Básica que compreende todas as etapas ofertadas, foi onde nasceu o primeiro projeto ao CEE, como consulta da possibilidade destas escolas serem credenciadas e autorizadas para ofertar a Educação Básica, Ensino Fundamental – anos iniciais. Nos documentos nacionais já se percebia o encaminhamento que seria transformar tudo em AEE e, portanto, isso tudo vem culminar agora com a nota técnica n.º 055/2013, que é a transformação de todas as escolas em AEE.

Os relatos acima parecem indicar que quando as escolas eram somente escolas especiais elas não eram um espaço para escolarização dos alunos com deficiências, portanto o nome “**escola**” não se efetivava, não se materializava de fato.

Quando questionamos aos diretores entrevistados acerca da receptividade da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial para aos professores; equipe técnica; aluno; pela família e comunidade externa, os 04 (quatro) diretores, responsáveis pelas Escolas 1, 2, 3 e 4, assim se expressaram:

Professores: Escola 1:houve transtorno e ainda não está bem assentado, foi muita mudança em pouco tempo e existe muita resistência; **Escola 2:** desespero, ficaram desesperados, o que vamos fazer? O aluno terá nota? Como avaliar, se ele não aprende o nome... você ensina o nome, mas amanhã ele não sabe...é ano a ano batendo na mesma tecla do nome,

como se escreve, que letra é essa e sempre assim; **Escola 3:** os professores amaram, pois agora são professores da rede e assim têm os mesmos direitos. Agora ser Educação Básica não fez diferença, foram os benefícios que os levaram a gostar; **Escola 4:** surpresos e decepcionados.

Equipe Técnica: **Escola 1:** a nossa equipe técnica são de articuladoras, que orientam o que será ensinado ao nosso aluno e como será ensinado; **Escola 2:** foi a organização do professor, o que vou trabalhar, o plano docente, mas foi muito bom, pois o professor passou a ver o aluno como aluno e não como deficiente intelectual; **Escola 3:** não fez diferença; **Escola 4:** revolta, pois não tem matriz curricular, não tem currículo básico, não tem uma linha que direcione.

Alunos: **Escola 1:** não tem consciência quanto às mudanças; **Escola 2:** eles adoraram a escola básica, agora tem caderno, fazem atividades...; **Escola 3:** também não fez diferença, no grau dos nossos alunos, nenhuma diferença; **Escola 4:** não faz diferença.

Família: **Escola 1:** entendimento pequeno; **Escola 2:** a família adorou, porque agora seu filho está escrevendo; **Escola 3:** não entendem até hoje, sempre perguntam: fechou ou não esta escola?; **Escola 4:** as que têm noção do que isso significa, criticam.

Comunidade Externa: **Escola 1:** não faz diferença a eles, enquanto isso não aflige o outro, eles não se incomodam; **Escola 2:** é um ponto de interrogação, não sei ainda qual é a visão da comunidade; **Escola 3:** não sentiram diferenças, pois sempre tivemos boletins, aluno só sai com autorização...; **Escola 4:** não temos esse contato(grifos nossos).

A receptividade desta Escola trouxe aos professores ansiedades, pois, em sua maioria, não participaram do processo de implantação e, portanto, os norteamentos pedagógicos ainda são frágeis. Já a equipe técnica, obrigou-se a buscar mais fundamentação para assessorar os docentes em seu desenvolvimento pedagógico. Quanto aos alunos, observamos que não possuem consciência das mudanças implantadas na escola. A família ainda não tem clareza da mudança. Finalizando, a comunidade externa não se envolveu e ainda não conhece o novo espaço chamado de Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

4.3.5 Aspectos administrativos

Partindo do pressuposto inicial da pesquisa elaborada, que a política proposta trazia uma nova formatação, que permitiria uma organização da escola no âmbito da política pública educacional, temos nos aspectos administrativos

(documentação, secretaria da escola, livro registro, entre outros) uma apresentação positiva, por parte dos professores e diretores entrevistados. Quando questionados sobre alterações no processo administrativo da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, observamos que para 60% dizem que houve alterações, 35% acreditam que não ocorreu, 5% não sabem responder.

E sobre os procedimentos administrativos tomados após a criação da referida Escola, obtivemos as seguintes respostas:

SOL1: Existiu sim, a implantação do SERE⁹; o livro de chamada que agora é próprio.

SOL2: O SERE. No ano passado foi a organização das pastas e atualmente os documentos novos, atas, pastas, arquivos, logos, tudo novo, foi bem difícil, não foi fácil e têm coisas ainda que estamos organizando...

SOL3: Foi um grande ganho ter entrado no SERE; também a valorização da secretaria da escola, que na escola antiga a secretária era mera recepcionista e hoje a gente entende o real valor da secretaria da escola, que era algo que não tínhamos conhecimento. Foi muito bacana a oficialização de tudo isso, a organização documental melhorou muito e também o conhecimento da gente em relação às coisas do estado; saber o que é um RMF¹⁰, aprendi muito.

SOL4: Para nós, burocratizou, pois hoje precisamos de autorização da SEED para matricular nossos alunos e o retorno é lento.

Para os professores entrevistados, temos o seguinte:

DO1: Não sei te dizer.

DO2: A questão de ser obrigatório estar no SERE, foi bastante positivo.

DO3: A documentação a ser elaborada a cada bimestre.

DO4: Administrativamente eu não vi nada.

Segundo os relatos, administrativamente a escola apresentou avanços, dentre os quais são citados: todos os alunos inseridos no SERE, a secretaria da escola passou a organizar as pastas individuais dos alunos e o livro de registro oficializou-se como documento oficial, constando frequências, conteúdos e avaliações.

⁹ SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar.

¹⁰ RMF – Relatório Mensal de Faltas, que se envia ao NRE constando as faltas de todos os funcionários da escola.

Para finalizar este capítulo, diante da análise realizada por nós, o contexto da prática está muito distante do contexto da produção de texto. É nítida a distância existente entre o que está posto legalmente e seu conhecimento e compreensão por parte dos profissionais envolvidos diretamente com a prática educacional dos sujeitos com deficiência. As falas revelam o quanto a política estadual atual está distante de uma proposta educacional que prime pelo desafio da mudança e da transformação de forma coletiva e orgânica, ao contrário está segmentada em praticas individualizadas e descontextualizadas.

Ressaltamos de forma positiva que diante dos aspectos administrativos elencados na pesquisa, a organização documental da escola apresentou avanços. A documentação escolar dos alunos pôde ocupar seu espaço na secretaria da escola, a própria escola passou a ter mais credibilidade, respeitando-se horários, articulando a importância do planejamento e da fidelidade quanto à escrita nos livros de registro de classe.

Assim, alertamos ao macrossistema (grupos de interesses, acordos, entre outros) que, para uma implantação de sucesso da política educacional paranaense, torna-se essencial manter um constante diálogo com os profissionais envolvidos, assim como com todos os segmentos da escola para que se atinjam os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste estudo foi a análise dos desdobramentos iniciais da política de inclusão que vem sendo praticada no estado do Paraná, sobretudo após a implantação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, por meio da Resolução n.º 3.600/2011, que traz a autorização para a referida alteração, bem como identificar as principais dificuldades e desafios desta proposta no contexto da prática.

Pela amplitude e riqueza dos dados, bem como pela abordagem que balizou a elaboração da dissertação, ou seja, o ciclo de políticas, proposto por BALL e colaboradores (1994), foi possível perceber a complexidade do processo de inclusão e o quanto os contextos de influência, produção de texto e da prática se inter-relacionam, na mesma medida em que são conflitivos e possuem singularidades que, sobretudo, na prática se mostram de forma mais evidente.

A Educação Especial no Brasil, em sua história, manteve a responsabilidade da escolaridade das pessoas com deficiências em escolas especializadas, mas com os movimentos sociais frente aos grupos excluídos seja por raça, cor ou deficiência, o processo de uma educação inclusiva cresce diante de propostas de política de inclusão, portanto é preciso repensar o seu papel não só como suporte educacional, mas também como uma efetivação real deste processo inclusivo com a educação das pessoas com deficiências.

Ao contextualizarmos o quadro nacional das políticas públicas de Educação Especial direcionado à educação dos alunos com deficiência, a partir de 2008, verificamos que mesmo sendo fruto de uma política adotada pelo estado brasileiro há contradições em seu encaminhamento, haja visto o Decreto n.º 6571/08 e também o Decreto n.º 7611/1, que trata do atendimento educacional especializado.

Todavia, toda política implantada como produto político se disponibiliza no mercado social para consumo da sociedade, que aceita como opção para satisfazer uma necessidade de indivíduos ou grupos sociais envolvidos no contexto educacional e na sociedade. O não envolvimento dos indivíduos na produção dos textos das políticas educacionais gera equívocos ao assumir o produto posto, assim estabelece-se o jogo político formado por conjunto de regras que poderá delimitar seu desenvolvimento.

Ao contextualizarmos o cenário estadual verificamos que apesar das influências que sofre da política nacional, que consagra a escola comum como o espaço legítimo para receber os alunos com deficiências, o Paraná possui uma trajetória na área da Educação Especial muito marcada pela tradição das escolas especiais como o local onde os sujeitos mais comprometidos devem estar inseridos. Basta lembrar quedos 399 (trezentos e noventa e nove) municípios do estado do Paraná, 332 (trezentos e trinta e dois) possuem escolas de educação básica na modalidade de educação especial.

O contexto da influência marcado por grupos, aqui entendidos como o conjunto das Associações, das famílias das pessoas com deficiências e da própria Secretaria de Estado da Educação, vem se construindo como um espaço conflitivo com relação às orientações legais organizadas, de acordo com a perspectiva do ciclo de políticas, pelo contexto da produção de texto. Com isso percebemos o quanto a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada no Brasil em 2008, no Paraná tem sido parcialmente considerada. Para tanto basta lembrarmos dos diversos serviços de atendimento ofertados no estado que já deixaram de existir no contexto nacional, dentre eles destacamos as classes especiais e as salas de recursos.

Ao analisarmos a implantação da Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial, na rede pública de ensino paranaense é possível apontar que, a razão primeira desta escola, evidenciada no contexto da produção de texto, de influência e no próprio discurso da maioria dos professores é a crença de que para os alunos com alto grau de comprometimento a política nacional implantada não traz benefícios e que esse alunado estaria com seu direito à educação violado, já que a escola regular não possui condições de oferecer aprendizagem e atendimento especializado; apenas disponibilizaria o acesso à matrícula.

Por outro lado, é importante ressaltar que a política que implanta a Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial traz a oferta de estudos, aos alunos do 1.º ao 5.º ano – Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, mesmo recebendo a nomenclatura de Educação Básica, a escola em questão não oferece todas as etapas da educação previstas pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 (nova redação da LDB n.º 9.394/96), ou seja, Educação Infantil, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao mergulharmos no contexto da prática foi possível constatar também que os professores e diretores que participaram do estudo, na fase de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, demonstraram desconhecimento do contexto de produção de textos, isto é, eles apresentam grandes dificuldades para realizar uma análise das legislações, em especial daquelas que regem a educação especial, nos âmbitos nacional e estadual.

Isto fragiliza o próprio contexto da prática que fica descontextualizada de conceitos e do entendimento das diferentes concepções de inclusões que perpassam as diferentes legislações que se encerra no discurso do senso comum, que sem dúvida interfere diretamente na organização do trabalho político pedagógico e da prática pedagógica desses profissionais.

Especificamente no contexto da prática, os principais envolvidos na implantação da *nova política*, aqui entendida como aquela destinada à Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial, são diretores e professores, pois é a sala de aula o verdadeiro lócus que com maior força poderá ou não instituir, de fato, o que foi instituído nos contextos da influência e produção de texto. É no chão da escola que é possível observar em que medida as políticas instituídas são contestadas ou incorporadas, e, portanto, avaliar parte dos avanços e retrocessos que ocorrem quando uma política educacional é instituída legalmente.

No que se refere à nova política, observamos ainda que os profissionais entrevistados, mesmo concordando que o alunado que apresenta grandes comprometimentos necessita de um lócus especializado, que não a escola comum, possuem dificuldades de conceber qual é a identidade dessa *nova política* e, no que a mesma se diferencia da escola especial constituída historicamente no Brasil, sobretudo a partir da década de 1950, que mesmo recebendo a titulação de escola se institui como um serviço de atendimento paralelo com dificuldades de incorporar o que está posto na Lei n.º 12.796 (LDB nº. 9.394/96), sobretudo, no que se refere ao Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional. Destacamos aqui as incumbências evidenciadas nos artigos 12, 13 e 14 da referida Lei, que tratam, por exemplo, da elaboração e execução de sua Proposta Pedagógica; da provisão de meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; da gestão pedagógica; da participação integral dos docentes no planejamento e no processo de avaliação, assim como na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Portanto, as políticas podem ser “contidas” ou “modificadas” nas escolas. O contexto da prática contribuirá para que haja afastamento ou aproximação entre o sentido proposto na política oficial e a política em ação. Assim, é importante frisarmos que a colocação da política em ação dependerá, em alguma medida, do nível de aproximação da política específica (aqui especificamente a política instituída a partir da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial) com a cultura da escola, com as culturas profissionais e com as condições infraestruturais da escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

As políticas educacionais podem se *efetivar* sem promover mudanças radicais ou podem produzir mudanças inesperadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), envolvendo ajustes no seu processo, principalmente quando a política implantada como produto político se disponibiliza no mercado social para consumo da sociedade, que aceita como opção para satisfazer uma necessidade de indivíduos ou grupos sociais envolvidos no contexto educacional e na sociedade.

Observamos nas escolas pesquisadas, por meio dos relatos dos entrevistados, que a receptividade da escola de educação básica na modalidade de educação especial se fragiliza quando os profissionais experimentam as dificuldades de um processo que carece de identidade, qualidade e ausência de concepção de currículo, ensino, aprendizagem e avaliação.

Entendemos o quão pode tornar-se frágil uma política educacional quando alicerces fundamentais são desconsiderados, dentre eles destacamos a efetivação de um Projeto Político-Pedagógico legitimado pelo coletivo. A alteração de nomenclatura de escolas especiais para escolas de educação básica na modalidade especial tem se mostrada assentada no que foi instituído pela via legal, ou seja, personalizada nos contextos de influência e de produção de texto, desconsiderando que há não ruptura sem a transformação da prática.

Por fim, acreditamos que este trabalho traz contribuições tanto para o campo da inclusão educacional, como também no sentido de trazer à tona a preocupação de acompanhar e avaliar a *nova política*.

Não tivemos por intuito o esgotamento da temática proposta, como já mencionado. Sabemos que muito pode ser explorado e indicamos, por essa razão, a urgente necessidade da realização de outras pesquisas acadêmicas que ampliem e avaliem que caminhos esta escola adotará frente à concepção de educação,

aprendizagem, avaliação, currículo, condições *sine qua non* para garantir a qualidade educacional de sujeitos que continuam tendo seus direitos negligenciados.

REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. S. **Políticas públicas para educação especial em Rondônia.**

Disponível em:

http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/1022_politicas_publicas_para_a_educacao_especial_em_rondonia_.pdf Acesso em 20/06/2013.

ALMEIDA, M. A. Educação Especial no Paraná: revendo alguns aspectos de sua história. In: _____ (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial.** Londrina: UEL, 1998. p. 1-14.

ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo.** São Paulo, 2002. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17082006-154028/pt-br.php> Acesso em 03/03/2013.

ARELARO, L. R. G. **Direitos sociais e política educacional:** alguns ainda são mais iguais que outros. Disponível em:

<http://www.cienciashumanas.com.br/resumo_artigo_4685/artigo_sobre_direitos_sociais_e_politica_educacional:_alguns_sao_mais_iguais_que_outros>. Acesso em: 10/08/2012.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo.** Educando e Educadores: Seus Direitos e o Currículo. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 12/07/2013.

ARRUDA, E. E. de.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. **Educação Especial em foco:** questões contemporâneas. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2006.

BALL, S. J. **Educação à venda.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2005. Coleção Discursos. Cadernos de Políticas Educativas.

_____. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools do Policy**: policy enectements in secondary schools. London/New York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA Jr., J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**: identidades e letramentos. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

BAPTISTA, C. R.; CHRISTOFARI, A. C.; ANDRADE, S. G. Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre. In: ANPED. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3166--Int.pdf>>. Acesso em: 13/04/2009.

BASSI, M. E.; VIEGAS, L. T. A Educação Especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e Ação**, v. 17, p. 54-87, 2009.

BERTUOL, C. de L. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais**: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. Reformismo, socialismo e igualdade. **Novos Estudos**, n. 19, p. 23, dez. 1987.

BOBBIO, N.; BOVERO, M. **Sociedade e estado na filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Educacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Planos de Ação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 10/01/2012.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. ONU. 2008a. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 22/11/2012.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948**. 2012c. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10/12/2012.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10/06/2012.

_____. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10/07/2012.

_____. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 10/07/2012.

_____. **Financiamento da Educação**: Fundeb. 2012b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 10/11/2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10/05/2012.

_____. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, e n.º 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007 e retificado no DOU de 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/_leis2007.htm>. Acesso em: 10/11/2012.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10/08/2012.

_____. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7.º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm>. Acesso em: 10/11/2012.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05abril de 2013. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>>. Acesso em: 10/06/2013.

_____. Lei nº 11.274 de 06 de abril de 2006. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de 9 anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória, a partir de 6 anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 20/07/2012.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994b.

_____. Ministério da Educação. **Confederação da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10/11/2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb004_09.pdf>. Acesso em: 10/10/2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b.

_____. Ministério da Justiça. Corde. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MJ/Corde, 1994^a.

_____. **Nota Técnica n.º 62/2011, de 08 de dezembro de 2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n.º 7.611/2011. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2011a.

_____. **Nota Técnica n.º 55/2013, de 10 de maio de 2013**. Orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 10/06/2012.

_____. Senado Federal. Decreto Legislativo n.º 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008d. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/99423/8/Decreto186_2008_aprova_Convencao_direito_pessoas_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10/07/2012.

BRAUN, A.; MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Policy enactments in the UK secondary schools: examining policy, practice and school positioning. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 4, p. 547-560, 2010.

BRIDI, F. R. de S. **Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/766/668>>. Acesso em: 10/08/2012.

BRUNO, M. M. G. A Política Pública de Educação Especial na perspectiva inclusiva: algumas considerações sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. **Anais...**, Caxambu, 2010.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G.; MENDES, G.; SANTOS, R. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2008.

CANZIANI, M. L. O atendimento no município, à pessoa portadora de deficiência. **Temas de Desenvolvimento**, São Paulo, v. 7, n. 39, jul./ago. 1998.

CAPELLINI, V.L.F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento escolar. São Carlos, 2001. Disponível em: <http://scholar.google.com/citations?user=x-JmrMYAAAAJ&hl=en&oi=sraCapellini> (2001). Acesso em 03/05/2013.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de Ideb**: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-CE. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CARVALHO, A. P. **Política de educação especial no ensino médio público paranaense: o aluno com deficiência em foco**. Dissertação de Mestrado, 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M12_Ana%20Paula%20de%20Carvalho.pdf Acesso em 06/07/2013.

CARVALHO, E. R. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, J. A. de. **Financiamento da Educação**: necessidades e possibilidades. Brasília: IPEA, 2011.

CAVALCANTI, M. **Entrevista à AGAPASM – Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficiente**. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br>>. Acesso em: 10/12/2011.

COSTA, V.E.S. **Educação, inclusão e políticas públicas**: a educação especial no município de Marabá/Pará. 2006. Disponível em <http://www.ufpa.br/bc/Portal/DTC/educacao.htm> Acesso em 01/05/2013.

CUNHA, E. P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A. *et al.* (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

EDUC. REAL., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edurealidade>>. Acesso em: 10/08/2012.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FACLIARI, S. S. S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre política federal e a municipal**. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CEUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F48%2F48134%2Ftde-28092012135842%2Fpublico%2Fsolange_rev.pdf&ei=aZx7UuDpF4bskAeJ44C4Dg&usg=AFQjCNHaISBqqECnh0Te8G9EcBe6ONupsw. Acesso em 02/04/2013.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo**: Currículo e Avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÊS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L. and TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2004, vol.34, n.122, p. 411-423.

FORQUIM, J.-C. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, n. 1, "Currículo e política de identidade", v. 21, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. de: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GARCIA, E. A. C. **Manual de sistematização e normalização de documentos técnicos**. São Paulo: Atlas, 1998.

GARCIA, R. Políticas de inclusão e currículo. Transformação ou adaptação da escola?. In: ENDIPE, XIV, **Anais...**, PUCRS, 2012.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GÓES, R.S. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil**. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/teses-dissertacoes-e-ensaios/o-direito-a-educacao-um-estudo-sobre-as-politicas-de-educacao-especial-no-brasil-19742008>. Acesso em 01/04/2013.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. O FUNDEF e a democratização da Educação Básica no Paraná. In: _____ (Orgs.). **O financiamento da Educação e o FUNDEF no Paraná**. Curitiba: UFPR, 2001.

INEP. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumotecnico_censoeducacaobasica2012.pdf>. Acesso em: 10/04/2013.

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

JESUS, D. M; BAPTISTA, C. B.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOSLIN, M. de F. A. **A política de inclusão em questão**: Uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=818>. Acesso em: 10/08/2013.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino Regular: do que e de quem se fala? In: LAPLANE, A. L. F.; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

LAGO, D. C. **Reflexos da Política Nacional de Inclusão Escolar no Município Pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. Disponível em: <http://www.ppgees.ufscar.br/dissertacoes-defendidas/dissertacoes-defendidas> Acesso em 08/03/2013.

LAPLANE, A. L. F.; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3ª Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1953.

LEME, E.S. **Inclusão em educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar**. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/erika_souza_leme.pdf Acesso em 13/04/2013

LIBÂNEO, J. C. **Tendências Pedagógicas na prática escolar**. In: Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Editora Loyola. 2004.

LIMA, S. V. de. **Histórico da Educação Especial**. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/historico-da-educacao-especial-1521439.html>>. Acesso em: 10/08/2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. de S. Do nada ao tudo: políticas públicas e a Educação Especial brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

MAINARDES, J. **A Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 20/01/2013.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 20/01/2013.

MALACRIDA, P. F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/adequações curriculares no processo de Inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX., **Anais...**, Curitiba: PUCPR, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 10/07/2012

MANTOAN, M.T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar. Pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar.** O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Integração x Inclusão:** Escola (de qualidade) para Todos. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Departamento de Metodologia de Ensino, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/UNICAMP, ago. 1993.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, 2004.

_____. *Política Inclusiva da Secretaria de Educação em 29/12/2009.* Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1373>>. Acesso em: 10/02/2011.

MEC. **Declaração de Salamanca** – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10/06/2012.

_____. **Sala de recursos multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

MEC/SECADI/DPEE. **Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n.º 7.611/2011.** Nota Técnica n.º 62, dez. 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

_____. Recursos humanos em Educação Especial. In: ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; MARQUEZINI, M. C.; OMOTE, S. (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial.** Londrina: EEL, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MORAES, V. A. V. de. Gestão da Educação Especial do Paraná: manutenção das escolas especiais. In: ANPED SUL, **Anais...**, Caxias do Sul, 2012.

MORI, N. N. R. Diversidade e Educação: A implantação do Laboratório de Estudos na UEM. In: CONGRESSO ÍBERO AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. **Anais...**, Brasília, 1998.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006)**.

Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=7&ved=0CFEQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.uece.br%2Fpoliticasece%2Findex.php%2Farquivos%2Fdoc_download%2F83-marlavieiramoreiradeoliveira1&ei=Ipt7UuLnHoaTkQek8YHlBw&usg=AFQjCNFhpzQtWnoJxKtoInmxJ6mnHL0czA Acesso em 10/03/2013.

PADILHA, R.P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAN, M. **O direito à diferença**. Curitiba: Ibpx, 2008.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Projeto de Lei n.º 126/10, de 16 de março de 2010**. Curitiba, PR, 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/2003**. Curitiba, PR, 2003. Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/patobranco/arquivos/File/le_del02-03.pdf>. Acesso em: 10/01/2012.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 020/1986**. Curitiba, PR, 1986.

_____. **Proposta de política para escolas especiais entra em consulta pública**. Curitiba, PR, 2011. Disponível em:

<<http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=64292&tit=Proposta-de-politica-para-escolas-especiais-entra-em-consulta-publica>>. Acesso em: 10/06/2011.

_____. **Resolução n.º 3.600/2011 – GS/SEED**. Curitiba, PR, 2011. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/downloads/resolucao36002011.pdf>>. Acesso em: 10/01/2012.

PARO, V. H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. M. Z. L.; SILVA, M. C. Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, **Anais...**, Caxambu, 2004.

RAUEN, F. J. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a Inclusão** – da educação à sociedade. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre; Artmed, 2000.

_____. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2925_1387.pdf. Acesso em 12/07/2013.

SALLES, L. E. S.; MOREIRA, L. C.; TSUKAMOTO, N. M. S. **As políticas da Educação Especial**: da segregação ao desafio da proposta de Educação Básica no Paraná. Curitiba, 2011.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, K. S. A política nacional de Educação Especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX., **Anais...**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/801/646>>. Acesso em: 10/07/2012.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 58-75, jan./jul. 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 233-239.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; STEFANICH, G.; ALPER, S. A Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 240-251.

SEED. **A Educação Especial no Paraná** – Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2010/ed_espec_pr_subsidios_dietrizes.pdf>. Acesso em: 10/08/2012.

_____. **Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2006.

_____. Educação para todos. **Registros da Educação**, n. 4, p. 19-22, jun. 1998.

SHIMAZAKI, E. M. **Fundamentos da Educação Especial**. Texto elaborado para aula de pós-graduação em Educação Especial. Maringá: UEM, 2009.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas Públicas**: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SIMON, J. **A integração escolar das crianças deficientes**. Rio Tinto, Portugal: Edições Asas, 1991.

SOUZA, A. R. de. **Educação**: História, Política, Sociedade. Dissertação (Doutorado) – UFPR, Curitiba, PR, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>>. Acesso em: 10/08/2012.

TOSTA, E. I. L.; BAPTISTA, C. R. Políticas públicas de inclusão escolar em foco: uma análise sobre as pesquisas brasileiras (2001-2011). **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 1-17, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1996.

TUROSÍ, J. *A inclusão educacional ideal em 2009*. Disponível em: <<http://www.apaepr.org.br/noticia.phtml?n=24167>>. Acesso em: 10/02/2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S. E CASTANHO, M. E. L. M. (orgs) **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 113

APÊNDICE 2 114

APÊNDICE 3 116

APÊNDICE 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

A pesquisadora (mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR), abaixo assinada, assegura que o caráter anônimo da aplicação da entrevista semiestruturada aplicado junto à Direção e Professores da Escola _____ será mantido e que suas identidades serão protegidas.

Os instrumentos foram submetidos à orientadora desta pesquisa e não serão identificados pelo nome, mas sim por um código.

A pesquisadora manterá um registro dos dados coletados de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio, e os formulários de **Termo de Consentimento** assinados pelos envolvidos (Direção e Professores) serão mantidos pela pesquisadora em confidência estrita.

Asseguro que a Direção da Escola e os Professores, dispostos a colaborar com a pesquisadora na aplicação do instrumento como pré-teste, receberão uma cópia do **Termo de Confidencialidade**.

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Liliane Eremita Schenfelder Salles

APÊNDICE 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Liliane Eremita Schenfelder Salles, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira, convido a Sr.^a _____, Diretora da Escola _____ a participar da pesquisa intitulada “As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial”, que objetiva analisar os desdobramentos da política de educação inclusiva na perspectiva de Educação Especial (2008) do MEC no estado do Paraná, sobretudo, após a implantação das escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

O instrumento é composto pelos seguintes eixos temáticos: Perfil do Profissional Entrevistado; Atuação e Capacitação em Educação Especial; Políticas Nacionais de Educação Especial; Políticas de Educação Especial no estado do Paraná; A Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e Informações Adicionais.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento. A entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato, lembrando que neste momento o objetivo é realizar a aplicação do instrumento como auxílio para a pesquisadora, para que possa validar o instrumento diante do entendimento das questões e também saber qual o tempo para a aplicabilidade do mesmo.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da aplicação dos instrumentos e, do qual concordei em participar, pois auxiliarei a pesquisadora no estudo. A explicação que

recebi da pesquisadora menciona os riscos e benefícios diante de minha aceitação e também entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) Pesquisado(a): _____

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE 3

ROTEIRO 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ENTREVISTA AO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

TEMA DE PESQUISA: As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de pesquisa que subsidiará o estudo: “As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial”, que objetiva analisar os desdobramentos da política de educação inclusiva na perspectiva de Educação Especial (2008) do MEC no estado do Paraná, sobretudo, após a implantação das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

O instrumento é composto pelos seguintes eixos temáticos: Perfil do Profissional Entrevistado; Atuação e Capacitação em Educação Especial; Políticas Nacionais de Educação Especial; Políticas de Educação Especial no estado do Paraná; A Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e Informações Adicionais.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira (Orientadora)

Prof.^a Liliane Eremita Schenfelder Salles (Mestranda)

Parte 1: PERFIL DO PROFESSOR ENTREVISTADO

1.1. Nome ou pseudônimo: _____

1.2. Data: _____

1.3. Local da entrevista: _____

2. Sua idade está entre que faixa etária:

☐ 20 e 25 ☐ 25 e 30 ☐ 30 e 35

☐ 35 e 40 ☐ 40 e 45 ☐ 45 e 50

☐ 50 e 55 ☐ 55 e 60 ☐ 60 e 65 ☐ 65 e 70

3. Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

4. Há quantos anos você atua no magistério?

☐ menos de 5 anos ☐ entre 5 e 10 anos

☐ entre 10 e 15 anos ☐ entre 15 e 20 anos

☐ mais de 20 anos

5. Há quantos anos você atua na Educação Especial?

☐ menos de 5 anos ☐ entre 5 e 10 anos

☐ entre 10 e 15 anos ☐ entre 15 e 20 anos

☐ mais de 20 anos

6. Há quanto tempo atua nesta escola?

7. Em que ano do Ensino Fundamental você atualmente atua?

8. Qual é a sua formação?

☐ graduação, qual? _____

☐ especialização, qual? _____

☐ mestrado, qual? _____

☐ outra: _____

Parte 2: CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

9. Você recebeu cursos de capacitação na área da Educação Especial entre os anos de 2008 a 2011?

9.1. Em caso afirmativo o que você destacaria sobre essa(s) capacitação(ões) no que concerne:

9.1.1. Ao conteúdo

9.1.2. À carga horária

9.1.3. Ao órgão responsável pela oferta

10. Você recebeu cursos de capacitação para subsidiar sua atuação docente na Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

10.1. Em caso afirmativo o que você destacaria sobre essa(s) capacitação(ões) no que concerne:

10.1.1. Ao conteúdo

10.1.2. À carga horária

10.1.3. Ao órgão responsável pela oferta

Parte 3: POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

11. Você tem acompanhado as discussões nacionais sobre as políticas de Educação Especial no que se refere aos alunos com deficiência? Discorra sobre este aspecto.

12. Qual a sua opinião sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva implantada no Brasil a partir de 2008?

13. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular?

14. Para você qual é o papel que as escolas especiais tradicionais exerceram na educação dos alunos com deficiência?

Parte 4: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

15. Você conhece a Resolução n.º 3.600/2011, que altera a Escola Especial em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Em caso afirmativo comente sobre essa Resolução.

16. Você acompanhou as discussões realizadas para transformar a antiga Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Comente sua resposta.

17. Qual sua opinião sobre a transformação da antiga Escola Especial em Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

Parte 5: A ESCOLA BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

18. Descreva o perfil da sua turma, destacando número, idade e tipo de deficiência que seus alunos apresentam:

19. Em relação à turma que você atua neste momento, existe algum aluno que já frequentou a escola regular?

20. Para você ocorreram mudanças na escola em que você atua depois que a mesma foi transformada em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Em caso afirmativo quais?

21. Você tem conhecimento de como se dá o repasse de verbas para a nova Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Comente sua resposta.

22. Você tem conhecimento de que tipo de financiamento atualmente a sua escola recebe? Comente sua resposta.

23. Em termos de proposta pedagógica ocorreram alterações depois que a escola passou a ser considerada da Educação Básica? Em caso afirmativo quais?

24. Com relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, ocorreram alterações? Em caso afirmativo quais?

25. Com relação à proposta curricular ocorreram alterações? Em caso afirmativo quais?

26. Em sua opinião, a mudança da escola de Educação Especial para escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial beneficiou a sua prática pedagógica?

() Sim

() Não

Por quê?

Parte 6: INFORMAÇÕES ADICIONAIS

27. Existe alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

ROTEIRO 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TEMA DE PESQUISA: As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de pesquisa que subsidiará o estudo: “As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial”, que objetiva analisar os desdobramentos da política de educação inclusiva na perspectiva de Educação Especial (2008) do MEC no estado do Paraná, sobretudo, após a implantação das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

O instrumento é composto pelos seguintes eixos temáticos: Perfil do Profissional Entrevistado; Atuação e Capacitação em Educação Especial; Políticas Nacionais de Educação Especial; Políticas de Educação Especial no estado do Paraná; A Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e Informações Adicionais.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira (Orientadora)

Prof.^a Liliane Eremita Schenfelder Salles (Mestranda)

Parte 1: PERFIL DO PROFESSOR ENTREVISTADO

1.1. Nome ou Pseudônimo: _____

1.2. Data: _____

1.3. Local da entrevista: _____

2. Sua idade está entre que faixa etária:

☐ 20 e 25 ☐ 25 e 30 ☐ 30 e 35

☐ 35 e 40 ☐ 40 e 45 ☐ 45 e 50

☐ 50 e 55 ☐ 55 e 60 ☐ 60 e 65 ☐ 65 e 70

3. Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

4. Há quantos anos você atua no magistério?

☐ menos de 5 anos ☐ entre 5 e 10 anos

☐ entre 10 e 15 anos ☐ entre 15 e 20 anos

☐ mais de 20 anos

5. Há quantos anos você atua na Educação Especial?

☐ menos de 5 anos ☐ entre 5 e 10 anos

☐ entre 10 e 15 anos ☐ entre 15 e 20 anos

☐ mais de 20 anos

6. Há quanto tempo atua nesta escola?

6.1. Como docente

6.2. Como diretor

7. Qual é a sua formação?

☐ graduação, qual? _____

☐ especialização, qual? _____

☐ mestrado, qual? _____

☐ outra: _____

Parte 2: ATUAÇÃO E CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

8. Você realizou cursos de capacitação na área da Educação Especial entre os anos de 2008 e 2011?

8.1. Em caso afirmativo, o que você destacaria sobre essas capacitações no que concerne:

8.1.1. Ao conteúdo

8.1.2. À carga horária

8.1.3. Ao órgão responsável pela oferta

9. Você recebeu capacitação para subsidiar sua atuação como gestor da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

9.1. Em caso afirmativo o que você destacaria sobre essa(s) capacitação(ões) no que concerne:

9.1.1. Ao conteúdo

9.1.2. À carga horária

9.1.3. Ao órgão responsável pela oferta

Parte 3: POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

10. Você tem acompanhado as discussões nacionais sobre as políticas de Educação Especial destinadas aos alunos com deficiência? Discorra sobre este aspecto.

11. Qual a sua opinião sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva implantada no Brasil a partir de 2008?
12. Como você avalia o estado do Paraná frente à Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008?
13. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular?
14. Para você qual foi o papel que as *escolas especiais tradicionais* exerceram na educação dos alunos com deficiência?

Parte 4: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

15. Você conhece a Resolução n.º 3.600/2011, que altera a Escola Especial em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Em caso afirmativo comente sobre essa Resolução.
16. Você acompanhou as discussões realizadas para transformar a antiga Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Comente sua resposta.
17. Qual sua opinião sobre a implantação da Escola Especial em Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

Parte 5: A ESCOLA BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

18. Qual o perfil de alunos que a escola que você dirige recebe?
19. Quantos alunos e turmas a escola possui?

20. Em sua opinião como se deu a receptividade à Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, por parte:

20.1. Dos professores

20.2. Da equipe técnica

20.3. Dos alunos

20.4. Da família

20.5. Da comunidade externa

21. Para você ocorreram mudanças na escola em que você atua, depois que a mesma foi transformada em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Em caso afirmativo quais?

22. Como se dá o repasse de verbas para a nova Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Comente sua resposta.

23. Anteriormente à alteração da antiga Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, como ocorria o repasse de verbas? Comente sua resposta.

24. Em termos de proposta pedagógica ocorreram alterações depois que a escola passou a ser considerada da Educação Básica? Em caso afirmativo quais?

25. Com relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, ocorreram alterações? Em caso afirmativo quais?

26. Com relação à proposta curricular ocorreram alterações? Em caso afirmativo quais?

27. Em sua opinião, com a mudança da escola de Educação Especial para escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, houve benefícios para a prática pedagógica dos docentes?

() Sim

() Não

Por quê?

Parte 6: INFORMAÇÕES ADICIONAIS

28. Existe alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

ROTEIRO 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



1- ENTREVISTA À SEED/DEEIN

TEMA DA PESQUISA: As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO GESTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de pesquisa que subsidiará o estudo: “As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial”, que objetiva analisar os desdobramentos da política de educação inclusiva na perspectiva de Educação Especial (2008) do MEC no estado do Paraná, sobretudo, após a implantação das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

O instrumento é composto pelos seguintes eixos temáticos: Perfil do profissional Entrevistado; Atuação e Capacitação em Educação Especial; Políticas Nacionais de Educação Especial; Políticas de Educação Especial no estado do Paraná; A Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e Informações Adicionais.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira (Orientadora)

Prof.^a Liliane Eremita Schenfelder Salles (Mestranda)

Parte 1: PERFIL DO PROFISSIONAL ENTREVISTADO

1.1. Nome ou Pseudônimo: _____

1.2. Data: _____

1.3. Local da entrevista: _____

2. Sua idade está entre que faixa etária:

☐ 20 e 25 ☐ 25 e 30 ☐ 30 e 35

☐ 35 e 40 ☐ 40 e 45 ☐ 45 e 50

☐ 50 e 55 ☐ 55 e 60 ☐ 60 e 65 ☐ 65 e 70

3. Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

4. Há quantos anos você atua no magistério?

☐ menos de 5 anos ☐ entre 5 e 10 anos

☐ entre 10 e 15 anos ☐ entre 15 e 20 anos

☐ mais de 20 anos

5. Há quantos anos você atua na Educação Especial?

☐ menos de 5 anos ☐ entre 5 e 10 anos

☐ entre 10 e 15 anos ☐ entre 15 e 20 anos

☐ mais de 20 anos

6. Há quanto tempo você atua como gestor na área da Educação Especial?

7. Qual é a sua formação?

☐ graduação, qual? _____

☐ especialização, qual? _____

☐ mestrado, qual? _____

☐ outra: _____

Parte 2: A SEED E A CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

8. A SEED desenvolveu cursos de capacitação para subsidiar os gestores e os docentes que estão atuando no Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Em caso afirmativo o que você destacaria sobre essa(s) capacitação(ões) no que se refere:

8.1. Ao conteúdo

8.2. À carga horária

9. A SEED desenvolveu cursos de capacitação para subsidiar os gestores sobre as perspectivas da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Em caso afirmativo o que você destacaria sobre essa(s) capacitação(ões) no que se refere:

9.1. Ao conteúdo

9.2. A carga horária

Parte 3: POLITICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

10. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais destinadas aos alunos com deficiência no Brasil a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva implantada no Brasil de 2008?

11. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular?

12. Para você qual foi o papel que as *escolas especiais tradicionais* exerceram na educação dos alunos com deficiência?

Parte 4: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

13. Como estava estruturada a Educação Especial na rede estadual de ensino quando você assumiu seu cargo?

14. Quais foram as principais propostas e encaminhamentos adotados na área de Educação Especial, que você destacaria, durante o período em que está atuando no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional no estado do Paraná?

15. O que motivou em sua opinião o Projeto de Lei n.º 126/2010 que cria o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado?

16. Para você quais foram os principais condicionantes políticos e pedagógicos que levaram ao estabelecimento da Resolução n.º 3.600/2011, que altera a Escola Especial em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial no estado do Paraná?

17. Há algum acompanhamento por parte da SEED com relação ao processo de implantação da Escola Especial em Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Em caso afirmativo como esse acompanhamento é realizado?

18. O que você destacaria como elementos positivos e dificuldades encontradas nesta primeira etapa do processo de implantação da Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná?

19. Como você avalia a repercussão nacional sobre a implantação da Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial no estado do Paraná?

20. Como a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, que oferta do 1.º ao 5.º ano, pretende atender a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos?

21. Em sua opinião quais os principais impactos ocorridos com a implantação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

22. Qual sua opinião sobre a nota técnica n.º 055/2013, que traz orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva?

Parte 5: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

23. Em sua opinião como se deu a receptividade à Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, por parte:

23.1. Dos professores

23.2. Da equipe técnica

23.3. Dos alunos

23.4. Da família

23.5. Do MEC

24. Como se dá o repasse de verbas para a nova Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Comente sua resposta.

24.1. Por parte do Governo Estadual

24.2. Do Governo Federal

24.3. Das Mantenedoras

25. Anteriormente à implantação da Escola Especial em Educação Básica na Modalidade de Educação Especial como ocorria o repasse de verbas para as escolas especiais?

25.1. Por parte do Governo Estadual

25.2. Do Governo Federal

25.3. Das Mantenedoras

26. Em termos de proposta pedagógica ocorreram alterações depois que a escola passou a ser considerada da Educação Básica? Em caso afirmativo quais?

27. Com relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem houve alterações? Em caso afirmativo quais?

28. Com relação à proposta curricular houve alterações? Em caso afirmativo quais?

Parte 6: INFORMAÇÕES ADICIONAIS

29. Existe alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

ANEXOS

ANEXO 1 - PROJETO DE LEI n.º 126/10.....	134
ANEXO 2 - RESOLUÇÃO SECRETARIAL n.º 3.600/2011 - GS/SEED.....	141

ANEXO 1 - PROJETO DE LEI n.º 126/10

MENSAGEM

Curitiba, 16 de março de 2010.

n.º 22/2010

Senhor Presidente,

Tenho a honra de encaminhar a Vossa Excelência, para ser apreciado por essa Assembleia Legislativa, o incluso anteprojeto de lei que cria o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Com a aprovação da medida ficará assegurado o direito das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam altas especificidades e que necessitam de espaços escolares especialmente preparados e professores especializados para fazer seu percurso escolar.

Nesta linha a Carta da República do Brasil de 1988 já assegurou a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, especialmente, a Carta preceituou que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Programa que ora se quer criar assegurará a uma parcela significativa de educandos com necessidades educacionais especiais do estado do Paraná a escolarização em nível de Educação Básica, em consonância com a política educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Assim sendo, o Governo do Paraná, considerando que um percentual significativo de alunos com necessidades educacionais especiais precisam de espaços especialmente organizados, tempos de aprendizagem elastecidos e formas diferenciadas do trabalho pedagógico, sob pena de não aprender face às deficiências e transtornos globais de desenvolvimento acentuados, propõe a medida, certo de que, além de cumprimento de preceito constitucional, atenderá ainda mais dignamente os referidos alunos.

Certo de que a medida proposta merecerá dessa Assembleia Legislativa o necessário apoio e consequente aprovação, reitero a Vossa Excelência os meus protestos de apreço e consideração.

ROBERTO REQUIÃO
GOVERNADOR DO ESTADO

Excelentíssimo Senhor
Deputado NELSON JUSTUS
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado
N/CAPITA

PROJETO DE LEI n.º 126/10

Art. 1.º Fica criado o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica.

Art. 2.º O Programa objetiva, através da conjugação de esforços entre o Governo do Estado e a Entidade Mantenedora de Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e/ou de Centros de Atendimento Educacional Especializado, assegurar aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com alta especificidade do estado do Paraná, a escolarização em nível de Educação Básica, em consonância com a política educacional da SEED.

§ 1.º Somente poderá integrar o presente Programa as Instituições que estiverem devidamente habilitadas e qualificadas para a oferta do atendimento educacional especializado na área da Educação Especial.

§ 2.º Cumpridas as formalidades legais, a adesão ao Programa será efetuada somente na inexistência de oferta do atendimento pela rede estadual de ensino, observados o princípio da conveniência e oportunidade pelo poder público.

Art.3.º O Governo do Estado fará constar nas leis orçamentárias, os recursos necessários à execução do Programa, nos termos da Constituição Federal, Constituição Estadual e legislação pertinente.

Art. 4.º Serão beneficiados com o presente Programa os alunos, regularmente matriculados em Entidade Mantenedora de Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e/ou de Centros de Atendimento Educacional Especializados, conforme art. 2.º desta lei

Parágrafo Único. O atendimento aos alunos será gratuito, independente da situação financeira dos mesmos.

Art. 5.º O Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação-SEED, garantirá merenda escolar aos educandos e a capacitação necessária aos profissionais da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados, visando o atendimento de ensino em padrões equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública de Ensino.

Art. 6.º O Governo do Estado, para atendimento ao objeto deste Programa, designará, proporcionalmente ao número de alunos e aos diferentes níveis e modalidades da escolaridade ofertada:

I. equipe especializada para atendimento aos alunos para orientação e capacitação aos docentes das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados;

II. no caso de não possuir em seus quadros servidores com a qualificação adequada ao atendimento das necessidades da entidade mantenedora, o Estado deverá transferir recursos financeiros para apoiar o suprimento de suas necessidades de pessoal;

III. transferir recursos financeiros para apoiar as entidades no custeio de suas atividades escolares.

§1.º A equipe designada para o atendimento especializado aos alunos das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados poderá pertencer a qualquer um dos quadros funcionais do Governo do Estado, desde que estejam em efetivo exercício de seu(s) cargo(s) e possuam a qualificação e/ou a habilitação adequadas.

§ 2.º O número de servidores que comporá a equipe a que se refere o §1.º deste artigo, deverá obedecer a critérios estabelecidos pelo Poder Executivo, os quais devem ser, periodicamente, revistos, observada a legislação pertinente.

§ 3.º Nos casos em que se aplique o disposto no inciso II deste artigo, os recursos financeiros a serem transferidos destinar-se-ão ao pagamento e encargos trabalhistas e previdenciários dos docentes, tendo-se como referência o valor inicial do estabelecido na Tabela dos Planos de Carreira, Cargos e Salários de Professores e dos Funcionários do Estado do Paraná.

§4.º A equipe a que se refere o § 1.º deste artigo, não terão, com a Entidade Mantenedora, relação jurídica de qualquer natureza, sendo de exclusiva responsabilidade do Governo do Estado seus vínculos e respectivos encargos.

§ 5.º Os docentes e demais funcionários contratados pelas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, não terão vínculo empregatício com o Governo do Estado.

§ 6.º As obrigações trabalhistas, bem como todos os encargos sociais e previdenciários do pessoal contratado pela Entidade Mantenedora, em hipótese alguma, poderão ser transferidos ao Estado, cabendo os mesmos exclusivamente à Entidade Mantenedora, como única e total responsável pelo seu cumprimento, independentemente do valor que receba do Estado como apoio à remuneração dos mesmos.

Art. 7.º A designação da equipe a que se refere o § 1.º do artigo 6.º desta lei, será feita sem prejuízo às suas respectivas carreiras e a transferência de recursos financeiros se dará, na forma da lei.

Art. 8.º Poderão se habilitar ao Programa as Entidades Mantenedoras que atendam aos seguintes requisitos:

- I. estar autorizada a funcionar pelo Conselho Estadual de Educação na forma da legislação vigente;
- II. oferecer igualdade de condições para o acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da legislação vigente;
- III. atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino e ter aprovado e periodicamente atualizado seu Projeto Político-Pedagógico;
- IV. assegurar a destinação de seu patrimônio a outra Entidade Mantenedora congênere ou ao poder público, no caso do encerramento de suas atividades;
- V. comprovar finalidade não lucrativa e aplicar, integralmente, no país, os seus recursos na manutenção dos seus objetivos;
- VI. comprovar estar em situação regular junto ao Tribunal de Contas do Estado, Previdência Social e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço;
- VII. não cobrar dos educandos quaisquer taxas sob qualquer título;
- VIII. apresentar Plano de Aplicação dos recursos a serem transferidos pelo Estado.

Art. 9.º As Entidades Mantenedoras integrantes do Programa comprometem-se a:

- I. dar condições de acesso à Secretaria de Estado de Educação para o acompanhamento e avaliação do Programa;
- II. prestar quaisquer esclarecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico e a aplicação dos recursos financeiros vinculados ao Programa;
- III. apresentar relatórios periódicos sobre a situação dos educandos beneficiados pelo Programa e dos profissionais nele envolvidos;
- IV. aplicar os recursos transferidos para execução do Programa em conta bancária específica, com rendimentos, em instituição

bancária pública e aplicar os rendimentos no objeto do programa;

V. mencionar a participação neste Programa em toda e qualquer divulgação referente às atividades desenvolvidas.

Art.10.º O Governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação, obriga-se a:

I. realizar, sistematicamente, orientação, acompanhamento e supervisão pedagógica e administrativa à Entidade, através da análise de relatórios e visitas técnicas;

II. monitorar os resultados educacionais do Estabelecimento beneficiado, através de instrumentos que identifiquem, por escola, os índices e as causas de evasão e avanços do progresso escolar dos alunos;

III. fiscalizar o cumprimento das condições ajustadas no presente Programa;

IV. proporcionar formação continuada aos profissionais da Entidade Mantenedora que participam do Programa equivalentes aos proporcionados aos servidores que atuam nos estabelecimentos públicos.

Art. 11.º A Entidade Mantenedora deverá prestar Contas dos recursos recebidos diretamente ao Tribunal de Contas do Estado, na forma da legislação específica, como condição indispensável para permanecer no Programa.

Parágrafo único: além da prestação referida no caput deste artigo, a Entidade deverá apresentar mensalmente à Secretaria de Estado de Educação, prestação de contas parcial referente a cada parcela de recurso financeiro transferido pelo Estado e/ou funcionários designados, bem como do atendimento prestado.

Art.12.º O Poder Executivo regulamentará a presente lei.

Art.13.º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO 2 - RESOLUÇÃO n.º 3.600/2011 – GS/SEED

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pelo Decreto n.º 02, de 01/01/2011, e, considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, nas Deliberações n.º 02/2003 e 02/2010, e no Parecer n.º 108/2010, todos do Conselho Estadual de Educação,

RESOLVE

Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para **Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial**, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

Art. 2.º Promover a educação nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com a participação em Políticas e Programas Públicos.

Art. 3.º Dar condições ao acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da Lei.

Art. 4.º Atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 5.º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação.

Curitiba, 18 de agosto de 2011.

Flávio Arns

Secretário de Estado da Educação